المنهج
المدرسي المعاصر

تعريفاته القديمة والحديثة

أسسه الأربعة

عناصره الخمسة

نظرياته المتعددة

نماذجه الكثيرة

تطويره المنشود

تحدياته المستقبلية

تخطيطه الدقيق

أ.د. جودت أحمد سعادة

أ. د. عبدالله محمد ابراهيم





المنهج المدرسي المعاصر

375
المنهج المدرسي المعاصر// أ.د. جودت أحمد سعادة - أ.د. عبدالله محمد ابراهيم
عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2014
ر.أ.: 2010/12/2675
الواصفات: المقررات المدرسية/ المناهج/ التعليم

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة السابعة ، 2014 - 1435



www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN: 978-9957-07-402-4

المنهج
المدرسي المعاصر

أ.د. جودت أحمد سعادة   أ.د. عبدالله محمد ابراهيم

الطبعة السابعة
1435-2014



إهداء
إلى جيلِ الرّخاء

قالوا المَناهجُ رمزُ كُلِّ رَجَاءِ ... قُلتُ الدواءُ بها لأهلِ الداءِ
فيها المدَارسُ والمَعَاهدُ زُودتْ ... بشُعاعِ نُورٍ سَاطعٍ وضياءِ
فهي التي تحتاجُ منا خُطةً ... تهدي المدرسَ للعُلا بجلاءِ
يا منهَجاً نادى الجميعُ لرسمهِ ... بالعلْمِ والتخطيطِ والإجراءِ
أهدافُهُ نُورٌ على الدربِ الذي ... ترْنُو لهُ الاجيالُ صُبحَ مَسَاءِ
والمُحتوى يُختارُ دوماً باسمها ... حتّى يُحققَ رغبةَ الابناءِ
وتنوعُ الخبراتِ يبدو خطوةً ... للطفلِ يقضي يومهُ ببهاءِ
ووَسائلُ التقويم تحكُمُ دائماً ... عما جرى في الدرسِ من أصداءِ
وتخطيطُ المناهجِ رُوحُ عِلْمٍ ... يحلو مع التنسيقِ والإرساءِ
فالمنهجُ الفعَّالُ يرسمُ خُطّةً ... فيها العلاجُ من البَلى بشفاءِ
وتطويرُ المناهجِ صارَ نجماً ... يُشاهدهُ الجميعُ بِلا عَنَاءِ
والعَصْرُ فيهِ تَحدياتٌ جمةٌ ... لترى المناهجَ تكتسي برداءِ
هذا الكتابُ يظلّ جُهداً مخلصاً ... في الفكرِ والتصميمِ والإنشاءِ
أهديهِ للجيلِ الذي أرجو لهُ ... مستقبلاً يزهو بكلِ رخاءِ

شِعْرُ الأستاذ الدكتور

جودت أحمد سعادة

محتويات الكتاب

الباب الأول

مفهوم المنهج المدرسي

الفصل الأول

تعريفات المنهج المدرسي

الباب الثاني

أسس المنهج المدرسي

الفصل الثاني

الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي

الفصل الثالث

الأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي

الفصل الرابع

الأساس النفسي للمنهج المدرسي

الفصل الخامس

الأساس المعرفي للمنهج المدرسي

الباب الثالث

عناصر المنهج المدرسي

الفصل السادس

اهداف المنهج المدرسي

الفصل السابع

محتوى المنهج المدرسي

الفصل الثامن

الخبرات أو الأنشطة التعلمية في المنهج المدرسي

الفصل التاسع

تدريس المنهج المدرسي

الفصل العاشر

تقويم ما تعلمه الطلاب من المنهج

الفصل الحادي عشر

نظرية المنهج المدرسي المعاصر

الفصل الثاني عشر

نماذج المنهج المدرسي المنبثقة عن نظرياته المختلفة

الفصل الثالث عشر

تخطيط المنهج المدرسي المعاصر

الفصل الرابع عشر

تطوير المنهج المدرسي المعاصر

الفصل الخامس عشر

المنهج المدرسي وتحديات المستقبل

مراجع الكتاب

فهرس الأشكال الواردة في الكتاب

المقدمة

في ضوء إقرار هذا الكتاب بطبعته الثالثة المنقحة والمزيدة في العديد من الجامعات العربية من المحيط الى الخليج، فقد ظهرت ملاحظات متنوعة من اساتذة المناهج ومدرسيها في تلك المؤسسات وفي غيرها من وزارات التربية والتعليم العربية تطالب بالمزيد من التنقيح والاضافة لموضوعات منهجية بالغة الأهمية، حتى يصبح الكتاب اكثر شمولية ودقة وعمقاً.

فاشتمال الطبعة الثالثة التي صدرت عام 1997 على مفهوم المنهج واسسه الأربعة وعناصره الخمسة بعشرة فصول فقط لم يعد كافياً في ضوء الانفجار المعرفي والمعلوماتي من ناحية وحاجة مثل هذا الكتاب الى موضوعات اخرى ذات اهمية بالغة وعلاقة قوية بالفصول العشرة السابقة من ناحية ثانية. كما تمَّ اللقاء مع العديد من اساتذة المناهج ومدرسيها في الجامعات وكليات المعلمين وكليات التربية، أو الاتصال الهاتفي معهم، ممن قاموا بقراءة الكتاب بطبعته الثالثة وقدموا اقتراحات قيمة لتطويره نحو الأفضل عن طريق معالجته لموضوعات اضافية تجعله اكثر فائدة ووظيفية لمادة المنهج المدرسي المقررة في جميع كليات التربية بالجامعات العربية.

وبناءاً على ذلك، فقد تمت اضافة خمسة فصول جديدة الى الكتاب، كي يشمل خمسة عشر فصلاً بدلاً من عشرة فصول في الطبعة السابقة. وقد تناول الفصل الحادي عشر منها موضوعاً نظرياً مهما تقوم في الأساس عليه عمليتي تخطيط المناهج وتطويرها، وهو موضوع نظرية المنهج المعاصر، وذلك من حيث الاطار والمعنى والوظائف والنماذج العامة للنظرية، وبداية ظهور نظرية المناهج وانواعها المعروفة من جوهرية، الى موسوعية، الى براجماتية، الى تطبيقية بوليتكنيكية، مع توضيح المحاولات المعاصرة الخاصة بنظرية المنهج من توجهات للمستقبل، الى المنحى المتوازن لنظرية المنهج.

اما الفصل الثاني عشر فقد ركز على نماذج المنهج المنبثقة عن نظرياته الأربع المختلفة في اهدافها ومنهجيتها وفلسفتها، وتمثلت اهم هذه النماذج في نموذج أو نظرية ماكيا، ونموذج تايلر، ونموذج مكدونالد، ونموذج جونسون، ونموذج ويلسون، ونموذج تابا، ونموذج ويلر، ونموذج كير، ونموذج والتون، ونموذج لاوتون، ونموذج جريفز، ونموذج بوشامب، ونموذج زايس، ونموذج تانر.

واهتم الفصل الثالث عشر من الكتاب بعملية تخطيط المنهج المدرسي من حيث ماهيتها، ومبرراتها أو أسبابها، ونماذجها، وخطواتها أو مراحلها التسع، والعوامل الخارجية المؤثرة فيها.

ودار الفصل الرابع عشر حول عملية تطوير المنهج المدرسي، وذلك من حيث الفرق بين التطوير والتحسين والتغيير، وانواع التغيير ونماذجه وعوائقه، ومبررات تطوير المنهج وخطواته، والمشتركين في عملية التطوير، وصناعة القرارات فيها، ومراحل نظام تطوير المناهج وطرق التدريس.

واختتم الكتاب بالفصل الخامس عشر، الذي تناول التحديات التي تواجه المنهج المدرسي وعلى رأسها تحدي النمو السريع للمعرفة، وتحدي القيم، وتحدي الانتاج، وتحدي التفكير العلمي، وتحدي العولمة والارهاب الفردي والدولي وسياسة القطب الواحد، وعلاقة ذلك بالمنهج المدرسي.

ورغم اضافة خمسة فصول جديدة الى الكتاب في طبعته الرابعة، إلا ان مؤلفيُ الكتاب لا يدعيان الكمال، بل يتركان الباب مفتوحاً لجميع اساتذة المناهج والمهتمين بها للنقد البناء والهادف من أجل المزيد من طبعات جديدة ومنقحة تحقق الأهداف المنشودة لتربية أجيال المستقبل... والله من وراء القصد.

المؤلفان

ا. د. جودت احمد سعادة و ا. د. عبد الله محمد ابراهيم

الباب الأول

مفهوم المنهج المدرسي

الفصل الأول

تعريفات المنهج المدرسي

مقدمة

زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيراً خلال العقود العديدة الماضية، وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، وبعد إجراء الدراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية وعلم النفس من جهة أخرى. ولم تحدث هذه التطورات في مجال المنهج المدرسي فجأة، أو خلال فترة زمنية قصيرة، بل أخذت وقتاً طويلاً وكافياً نسبياً، تمّ خلاله إدخال التحسينات، وطرح مقترحات التطوير والتحسين والتعديل، ثم التعرض للتعريفات المتعددة لمفهوم المنهج المدرسي من جانب المتخصصين في هذا المجال.

ولكي نعطي الموضوع حقه من الشرح والتوضيح، فسوف يتم الحديث أولاً عن التطور التاريخي لمفهوم المنهج المدرسي، ولا سيما منذ بداية القرن العشرين، ثم نتعرض للإتجاه التقليدي لتعريف مفهوم المنهج على أنه مجموعة المواد الدراسية، وعلى أنه محتوى المقرر الدراسي، ثم ننتقل إلى الاتجاه الحديث في تعريف مفهوم المنهج على أنه الخبرات التعلمية، وأنماط التفكير، والغايات النهائية، وخطة العمل المكتوبة، ونظام الانتاج، ثم ننتهي بعرض تعريف مقترح من مؤلفيّ الكتاب يلتزمان به في جميع الفصول المتبقية منه، وبطرح مصطلحات حديثة لها علاقة بالمنهج، وبتعقيب من جانبهما على تعريفات المنهج المختلفة. ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

التطور التاريخي لمفهوم المنهج

يرجع مصطلح المنهج Curriculum في الأصل، إلى الكلمة اللاتينية Currere وتعني ما يجري في مهرجانات أو دورات السباق Race التي كانت تقام من وقت لآخر. ومع مرور الزمن، تحول متطلب السباق أو الجري هذا إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب. ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها.

وفي القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ظهرت وجهات نظر تقليدية، نادت إحداها بضرورة أن يتكون ذلك المنهج من الموضوعات أو المواد ذات صفة الدوام مثل قواعد اللغة أو النحو، والقراءة وعلم المعاني والبيان (اي البلاغة) والرياضيات والمنطق. وكان ذلك بالنسبة للمدارس الابتدائية والاعدادية أولاً، على أن تتم معالجة الموضوعات المتعمقة وتقديمها في المرحلة المدرسية الثانوية.

وقد طالب مربون آخرون بضرورة أن يتكون المنهج المدرسي بصفة أساسية من الدراسة المنظمة في خمسة ميادين دراسية كبرى هي: اللغة القومية من حيث القواعد والأدب والكتابة، ثم الرياضيات فالعلوم فالتاريخ وأخيراً اللغات الأجنبية. كما رأى فريق آخر ضرورة أن يتألف المنهج المدرسي في مجمله من المعرفة التي تقدمها الدراسات المنظمة، التي تستخدم المنهج العلمي في مجالها، وذلك على اعتبار أن التربية لا بد أن تعمل على إكساب طلابها المعرفة بصورة منتظمة.

ويتضح للمدقق في وجهات النظر السابقة، أن المنهج المدرسي وفقاً لهذا الفهم يقتصر على المعرفة التي يمكن نقلها للتلميذ في صورة مواد دراسية تدور حول اللغة القومية والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية، وذلك على اعتبار أنها ضرورية للمتعلمين. ومهما كان المبرر في اقتصار المنهج المدرسي على مجال المعرفة فقط، فإن هذا لا يمنعنا من الحكم على ذلك الفهم للمنهج بقصر النظر أو تضييق النطاق لمجال المنهج المدرسي، ولكن العذر في ذلك أنها كانت تمثل البدايات على الطريق في معالجة المنهج المدرسي أو فهمه.

وقد أدت النظرة إلى المنهج المدرسي على أنه محتوىً ثابت من المعرفة، إلى إيجاد صعوبة أمام ظاهرة الانفجار المعرفي التي اتضحت منذ بداية القرن العشرين، حيث ظهرت مجالات عديدة وجديدة من المعرفة، وتعددت التخصصات المختلفة في مجالات العلوم والفنون والآداب. هذا بالاضافة إلى اتباع طرق جديدة لكيفية استخدام المعلومات أو المعارف ومعالجتها، مما جعل تحديد طبيعة وأهمية أي نوع من أنواع المعرفة من العمليات بالغة الصعوبة. ومع ذلك، فقد استمر المخططون في ميدان المنهج المدرسي ينظرون إليه على أنه بناء أساسي من المعرفة، مما جعل البرنامج المدرسي أقل ارتباطاً بحاجات الطلاب واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم.

وفي النصف الأول من القرن العشرين، بدا مفهوم المنهج المدرسي يمتد في معناه عن ذي قبل ليناسب النمو والتطور الذي حصل في مفهوم الخبرات التعلمية. فقد تمّ النظر إلى مفهوم المنهج المدرسي على أنه يمثل "جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلمهم" حيث ركز كل من كاسويل Caswell وكامبل Campbell على هذه النظرة للمنهج، مما أعطى أهمية كبيرة لوظيفة التنشئة الاجتماعية للعملية التعليمية التعلمية.

وحاول بعض المربين الآخرين مسايرة كل من كاسويل وكامبل في نظرتهما إلى المنهج المدرسي، حيث رأوا أن المنهج يمثل "سلسلة من الخبرات الكامنة التي يتم تقديمها داخل المدرسة بهدف تنظيم تفكير الأطفال والشباب وسلوكهم بشكل جماعي" أو أنه عبارة عن "جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلمون تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها".

وإذا تأملنا وجهات النظر السابقة في تطور مفهوم المنهج المدرسي، لوجدنا أنها تهتم بالمحصلة النهائية التي تعود على المتعلمين نتيجة مرورهم بالمواقف التعلمية التي يتضمنها المنهج المدرسي. وبعبارة أخرى، فإن وجهات النظر هذه، قد ركزت على مايكتسبه المتعلمون من الخبرات التعلمية التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة ورعايتها. كما نظرت إلى المنهج المدرسي على أنه الخبرات التعلمية التي يمر بها المتعلمون، مما جعل هذا الفهم الجديد للمنهج أوسع في معناه من وجهات النظر أو الآراء السابقة التي نظرت إلى المنهج المدرسي على أنه مجموعة من المواد الدراسية. فالخبرة هي محصلة تفاعل المتعلم مع المواقف التعلمية التي تتم داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشراف المدرسة ذاتها. ومن ثم كان التعبير بالخبرة الكامنة في الآراء الأخيرة حول المنهج، يعني أنه يتم اكتسابها من المواقف التعلمية التي تنقل تلك الخبرة من حالة الجمود أو الركود إلى حالة الفعل أو النشاط، أو إن شئت القول بالمعنى الفلسفي، إنها تنقل الخبرة من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل في سلوك المتعلمين.

وبذلك تكون وجهات النظر الأخيرة قد ساهمت إلى حد كبير في تحرير المنهج المدرسي من قيوده الأكاديمية، حيث كان يدور في نطاق المعرفة فقط، وانتقلت به إلى جميع أنواع الأنشطة التي تخدم عملية التعلم تحت إشراف المدرسة صاحبة العلاقة الأولى في هذا الشأن.

أما في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين، فقد تبين بوضوح أن للمدرسة مسؤولية كبيرة في التأثير على حياة المتعلمين، هذا مع الاعتراف بالخبرات التي يكتسبها الطلاب، والتي تتحقق بعد قيام المدرسة بعملية التخطيط المسبق، أو قد يتم اكتسابها خارج المدرسة بقصدٍ أو عن غير قصد، ولكن بتخطيط من المدرسة ذاتها.

في تلك الفترة، ظهرت الآراء التي تعالج المنهج المدرسي على أنه الخبرات المخططة من جانب المدرسة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، رأى تايلر Tyler المنهج المدرسي عام 1956 على أنه "جميع الخبرات التعلمية التي يكتسبها التلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة، لتحقيق أهدافها التربوية" كما نظرت هيلدا تابا Hilda Taba إلى المنهج فيما بعد على أنه "خطة للتعلم".

إن مثل هذه الآراء تؤكد على الأهداف التربوية والخبرات التعلمية التي تمَّ التخطيط لها مسبقاً، متضمنة المواقف التعلمية خارج حجرة الدراسة، وأنواع الأنشطة التي تمَّ توجيهها عن طريق المدرسة، والتي قد تقع داخل المدرسة أو خارجها.

ويقترب من هذا الفهم للمنهج المدرسي، ما طرحه كير Kerr من رأي في نهاية الستينيات من القرن العشرين، حيث نظر إلى المنهج على أنه "جميع جوانب التعلم التي تمّ تخطيطها وتوجيهها عن طريق المدرسة، سواء تمّ تنفيذها بشكل جماعي أو بصورة فردية، داخل المدرسة أو خارجها".

هذا وقد بدأ الاهتمام في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين بالتخطيط للبرامج التربوية وتنفيذها، مما ساعد على ظهور ما يعرف بالمسؤولية التربوية، الأمر الذي دفع بعض المربين مثل جونسون Johnson إلى النظر إلى المنهج المدرسي على أنه "الاهتمام بالنتائج أو الغايات النهائية". كما أنه رأى أن المنهج لا يهتم بما يفعله الطلاب في الموقف التعليمي التعلمي، ولكن بما سوف يتعلمونه أو ما يقدرون على تعلمه كنتيجة لما يقومون به في ذلك الموقف. أي يهتم المنهج بالنتائج النهائية، وليس بما يحدث.

وقد أكد تانر Tanner على ضرورة صياغة مفهوم شامل للمنهج المدرسي، مع تحديد الدور الفريد للمدرسة كمؤسسة تربوية. لذا، فهو يرى المنهج على أنه "خبرات التعلم المخططة والموجهة، وكذلك نواتج التعلم المقصودة التي تتحقق من خلال بناء منظم من المعرفة والخبرة تحت إشراف المدرسة، من أجل تحقيق نمو شامل ومستمر ومتكامل للمتعلم".

وتتناول وجهة نظر تانر Tanner المعرفة وطرق اكتسابها على أنها عملية ديناميكية. ويعني ذلك أنها ليست ثابتة أو هدفاً في حد ذاتها بل هي وسيلة يمكن تطويعها لخدمة المتعلم، وبالتالي فإن المنهج لا يهتم فقط بمجرد نقل التراث المتراكم من المعرفة، ولكنه يهتم أيضاً بإعادة بنائها بشكلٍ منظم، وذلك بما يناسب حاجات المتعلم وقدراته واهتماماته وميوله. أضف إلى ذلك ما يهتم به هذا الرأي من ملاءمة المنهج المدرسي لخصائص نمو المتعلم وتحقيق أقصى نمو ممكن له، مما يعود بالتالي بالنفع على المجتمع الذي يعيش فيه. كما لا يقتصر الرأي في المنهج على أنه المعرفة المقدمة على شكل مواد دراسية مقررة فحسب، بل يضيف إليها المواقف العملية وأوجه النشاط الأخرى التي تسهم في إكتساب المتعلم الخبرات التعلمية التي تحقق نموه الشخصي والاجتماعي.

اتجاهات مختلفة لتعريف المنهج المدرسي

اختلف علماء التربية في نظرتهم إلى مفهوم المنهج المدرسي، مما أدى إلى ظهور عدة تعريفات لهذا المفهوم التربوي في فترة زمنية قصيرة بدأت في أوائل القرن العشرين. وترجع

أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور مثل هذا التفاوت في التعريفات إلى تنوع الخلفيات المعرفية والخبرات التربوية والحياتية لأصحاب هذه التعريفات أولاً، والتطورات في ميادين العلوم والتربية وعلم النفس ثانياً، ومطالب المجتمع المتغيرة والمتجددة ثالثاً وأخيراً. تلك المطالب التي فرضت نفسها على المربين وجعلتهم يأخذونها دوماً بالحسبان عند قيامهم بعمليات البحث أو طرح الأفكار أو اقتراح النظريات أو التعريفات الجديدة، أو عند التفكير بوضع الخطط التربوية المناسبة لهذا المجتمع أو ذاك، وما نتج عن هذه المطالب من تغيير في فلسفة التربية وأهدافها وطرقها، وبالتالي في مفهوم المنهج المدرسي ومحتواه.

ورغم تعدد تعريفات المنهج المدرسي وتنوعها، إلا أنه من السهل تصنيفها إلى مجموعتين كبيرتين: تعالج المجموعة الأولى منها مفهوم المنهج من وجهة نظر تقليدية قديمة، في حين تنظر المجموعة الثانية من هذه التعريفات إلى المنهج المدرسي نظرة حديثة، تمّت فيها مراعاة التطورات التربوية والنفسية خلال العقود القليلة الماضية. ولكل من هاتين المجموعتين من التعريفات، الآثار التربوية الواضحة على المادة الدراسية والمعلم والمتعلم والمدرسة والبيئة المحلية المجاورة التي تتواجد فيها تلك المدرسة. وفيما يأتي توضيح لهذه الاتجاهات المختلفة لتعريف المنهج المدرسي:

أولاً : الاتجاهات التقليدية لتعريف المنهج المدرسي:

سيطرت وجهة النظر التقليدية كثيراً على أفكار المتخصصين في التربية بصورة عامة والمهتمين منهم بالمناهج بصورة خاصة لفترة طويلة من الزمن استمرت حتى أوائل القرن العشرين. ورغم التطورات الحديثة التي طرأت على مفهوم المنهج بعد ذلك، فإننا ما زلنا نجد من يؤيد الأفكار التقليدية وينادي بالرجوع إلى الأسس والقواعد القديمة ضمن الفكرة التي تطالب بالعودة إلى الأسس Back to Basics في التربية والتعليم بعامة، وفي المناهج من حيث تخطيطها وتنظيمها وتطويرها بخاصة. وهذا ما يحتم علينا طرح أهم التعريفات التقليدية للمنهج المدرسي وآثارها المختلفة على المتعلم والمعلم والمدرسة والبيئة المحلية كالآتي:

ا - تعريف المنهج المدرسي على انه مجموعة المواد الدراسية:

تمسك معظم المربين في بداية القرن العشرين بالتعريف التقليدي القديم للمنهج المدرسي على انه مجموعة المواد الدراسية Subjects or Subject-Matter التي يتولى المتخصصون

إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها[1] . وقد ساد هذا التعريف فترة طويلة من الزمن حتى ظهرت تعريفات حديثة نتيجة البحوث والدراسات الميدانية في مجال التربية وعلم النفس.

وما زال هذا التعريف يلقى التأييد والدعم من جانب عدد من المربين الذين عاصروا التطورات التربوية الحديثة. فعلى سبيل المثال نجد أن المربي جود Good يطرح عدة تعريفات للمنهج المدرسي في قاموس التربية Dictionary of Education من اهمها: أن المنهج هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات ومنهج اللغات ومنهج التربية الاجتماعية ومنهج العلوم... وغيرها.

ونجد أن أنصار هذا التعريف يطالبون بضرورة استمرار المناهج التقليدية حتى لو ظهرت اكتشافات معرفية جديدة. وما على مخططي المناهج المدرسية في هذه الحالة إلا ان يقوموا بإضافة المعلومات والمعارف المناسبة إلى المواد الدراسية الموجودة دون الحاجة إلى تغييرها أو تبديلها، حتى لو تضخمت تلك المواد وزادت أعباء الطلاب ومسؤولياتهم في دراستها وحفظها والتعامل معها.

ويتطلب هذا التعريف للمنهج المدرسي من منفذيه، أن يهتموا بالمعلومات والمعارف على اعتبار أنها غاية في حد ذاتها، مع ضرورة اتقان المتعلمين لها بشتى الطرق والوسائل، وحتى لو كانت لا تتمشى مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم من جهة، حتى لو لم ترتبط بحياتهم اليومية وبالمشكلات الاجتماعية من جهة ثانية.

ولهذا التعريف التقليدي للمنهج على أنه مجموعة المواد الدراسية، العديد من الآثار السلبية على كل من الطلاب والمدرسة والمعلمين والبيئة المحلية والمادة الدراسية. أما عن آثاره السلبية على الطلاب، فإننا نجده يشجعهم على حفظ المادة الدراسية دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه. وحتى إذا تمَّ ذلك الربط، فإنه لا يكون كافياً أو سليماً كما ينبغي. كذلك نجده يشجعهم على التنافس الفردي في عملية حفظ المعارف والمعلومات، بدلاً من التعاون المشترك أو التفاعل الجماعي بينهم من ناحية، وبينهم وبين البيئة المحلية المجاورة من ناحية أخرى.

(1) جودت احمد سعادة (1990) مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين ص 58.

وقد أدى هذا التعريف إلى إهمال حاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم، حيث يتم التركيز على إنهاء المادة الدراسية دون تخصيص الوقت الكافي واللازم لمناقشة اهتمامات المتعلمين، بل تعتبر مثل هذه المناقشة مضيعة للوقت وعلى حساب الاهتمام بالجانب المعرفي المتمثل في تغطية المادة الدراسية واتقانها أو حفظها. ويطالب التعريف التقليدي للمنهج بضرورة التزام المتعلمين بالهدوء والنظام خلال العملية التعليمية التعلمية. حيث يمثل المعلم من ناحية والكتاب المدرسي المقرر من ناحية ثانية أهم مصدرين تعليميين. ويترتب على ذلك، عدم تشجيع المتعلمين على طرح الأفكار والآراء والمقترحات المثيرة للجدل من جهة، وعدم تشجيعهم على البحث والاستقصاء والتنقيب بأنفسهم من جهة أخرى.

ولا يغيب عن البال ما يؤديه هذا التعريف من فشل المتعلمين في مواجهة المشكلات الاجتماعية أو الاقتصادية أو التعلمية التي تصادفهم في الحياة اليومية سواء داخل المدرسة أو خارجها. وقد أدى ذلك إلى قلة تعرضهم لمواقف عديدة تتطلب حلاً للمشكلات الواقعية أو حتى التصويرية التي تشبه المواقف الحياتية الواقعية داخل غرفة الصف، وذلك تحت إشراف المعلمين وإرشادهم، مما يجعل انتقال أثر التعلم إلى الحياة الواقعية ضعيفاً للغاية.

وقلما يراعي هذا التعريف الضيق للمنهج، ما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة. حيث يطالب الجميع بضرورة حفظ المادة الدراسية أو إتقانها، دون النظر إلى ما بينهم من اختلافات في القدرات والاهتمامات والميول والحاجات، وهذا ما يخالف الواقع الموجود بين المتعلمين داخل الصفوف المدرسية.

وفوق ذلك كله، يؤدي هذا التعريف إلى إهمال توجيه المتعلمين وإرشادهم من جانب المعلمين، وذلك نظراً لاهتمامهم أو انشغالهم بتغطية المادة الدراسية من ناحية، وقلة الزيارات المنزلية أو دعوة أولياء الأمور أو الخروج إلى المجتمع من ناحية ثانية. وقد نتج عن ذلك ضعف تأثير المعلم في الطلاب باستثناء الناحية المعرفية، وتعرضهم لمخاطر الأفكار غير السليمة أو غير التربوية من جانب رفاق السن أو الجهلاء في المجتمع المحلي.

أما عن آثار المنهج التقليدي على المادة الدراسية ذاتها، فيتضح في كثرة عدد المقررات الدراسية وضخامة حجمها، لا سيما بعد أن تنافس المتخصصون في مختلف ميادين المعرفة، في طرح العديد من المواد الدراسية التي يعتقدون بأنها مفيدة للمتعلمين. فقد كانوا يقترحون

مواد دراسية جديدة علاجاً لمشكلات الضعف التي تظهر أحياناً عند هؤلاء المتعلمين. هذا إضافة إلى اهتمامهم بالتفصيلات الزائدة للموضوعات المطروحة، مما أسهم في تضخم حجم المقررات الدراسية وكثرة المعارف والمعلومات التي تتطرق إليها.

ويؤدي المنهج التقليدي إلى ضعف الترابط بين المواد الدراسية المقررة، حيث يركز كل متخصص على توضيح موضوعات مادته، دون التنسيق مع المتخصصين في المواد الدراسية الأخرى. وقد اسهم ذلك في إيجاد نوع من الحواجز التي تفصل هذه المواد، بدلاً من ترابطها أو تكاملها او خدمة بعضها بعضاً.

ويعمل المنهج المدرسي الضيق على اتقان المادة الدراسية واعتبار ذلك هدفاً أساسياً أسمى في حد ذاته يركز عليه المنهج والمعلم والمدير.

كما تتمثل وظيفة المادة الدراسية من وجهة نظر المعلمين والطلاب في النجاح في الاختبارات أو الامتحانات، واعتبار ذلك أساساً للانتقال من صف إلى آخر، أو الحصول على شهادة عند الانتهاء من مرحلة معينة.

ولا يفوتنا توضيح الآثار السلبية للتعريف التقليدي للمنهج بالنسبة للمدرسة نفسها، حيث ينعكس تطبيق ذلك المنهج على ظهور نوع من التفاعل الضعيف بين المدرسة والبيئة المحلية المجاورة. وهنا ينصب الاهتمام على حفظ المادة الدراسية دون تطبيقها في ميادين الحياة المختلفة.

ويتم في ضوء هذا التعريف تطبيق أساليب العقاب البدني والتهديد والوعيد من جانب الادارة المدرسية لتحقيق أهداف المنهج التقليدي. إذ تتركز عناية الإدارة المدرسية التقليدية على نشر الهدوء والنظام بأي ثمن، حتى لو كان ذلك الثمن على حساب نمو الطلاب وتعلمهم عن طريق التفاعل فيما بينهم، أو عن طريق التعلم الذاتي.

ويسهم المنهج التقليدي في انتشار الكراهية بين طلاب المدارس ومعلميهم وإدارتها، ويظهر ذلك في حبهم للعطلات الطارئة أكثر من حبهم للدوام المنتظم، وسرورهم لغياب المعلم أو مرضه، بدلاً من شعورهم بالعطف نحوه أو الخسارة من ضياع الوقت والحصص نتيجة غيابه.

ويشجع المنهج التقليدي على إهمال الأنشطة التعلمية الهادفة التي لو تمّ تطبيقها لساهمت في تكوين الشخصية السوية المتكاملة للمتعلم، حيث الاعتماد على النفس، والخروج إلى البيئة، والتعامل معها، والبحث فيها بحيوية وجد ونشاط.

وللمنهج التقليدي الضيق مجموعة من الآثار السلبية التي تظهر في دور المعلم خلال عمله في مدرسته وتفاعله مع طلابه. ذلك الدور الذي يهتم بالتركيز على نقل المعلومات والمعارف وتوضيحها وتبسيطها إلى أقصى درجة ممكنة، واللجوء إلى تلخيص المادة الدراسية في دفاتر الطلاب أو كراساتهم أو في مذكرات قصيرة أو مختصرة يتم توزيعها عليهم، والحرص على إعطاء الطلاب امتحانات تكشف عن مدى تحصيلهم للمعارف المطلوبة، مع تدريبهم على ما يسمى بالأسئلة النموذجية، ومطالبة الطلاب بحفظ المادة الدراسية، مع قلة ربطها بحياتهم اليومية.

كذلك أدى المنهج التقليدي إلى اهمال جوانب الابتكار والابداع في طرائق التدريس أو استخدام الوسائل التعليمية من جانب المعلم، حيث يتم في الغالب الاعتماد على طريقة تدريس واحدة أو اثنتين فقط، مع استخدام عدد محدود من الوسائل التعليمية. كما يشجع هذا المنهج المعلم على قلة الاهتمام بحاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم، على اعتبار أن تلبية مثل هذه الحاجات تتمثل في تحقيق أهداف المنهج التقليدي وبخاصة ما يتعلق منها بحفظ المادة الدراسية او استرجاعها بعيداً عن التوظيف المناسب لها في ميادين الحياة اليومية.

ويحرص المعلم في هذا المنهج على هدوء المتعلمين وطاعتهم للقوانين والتعليمات، مع تطبيق مبدأ الثواب والعقاب لتحقيق ذلك. وحتى في حالة وجود ضعف في تحصيل الطلاب، فإن العقاب يتمثل في الواجبات المنزلية التي تُفرض عليهم عقاباً على هذا الضعف. كما لا يشجع معلم المنهج التقليدي طلابه على البحث والاستقصاء بأنفسهم في المكتبة أو البيئة المحلية، ظناً منه بأنه يمثل مع الكتاب المدرسي المقرر أهم مصادر المعرفة التي يرجع اليها التلاميذ. وتكون فرص التوجيه والارشاد لهم قليلة، بل قلما يؤمن بها المعلمون، على اعتبار أن ما يفيد هؤلاء التلاميذ يوجد في جوانب المعرفة المختلفة.

ولا ننسى الآثار السلبية التي يتركها المنهج المدرسي التقليدي على البيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلمون. حيث يظهر نوع من العزلة بين ما يدور من تطبيق لهذا المنهج داخل أسوار المدرسة، ما يتم من تغييرات وتطورات في المجتمع المحلي المجاور. فقد ركزت المدرسة على تلقين المادة الدراسية للطلاب نظرياً دون تشجيعهم على ربطها بالحياة التي يعيشونها في البيئة المحيطة بهم. ويرجع ذلك في معظمه الى تجنب المدرسة البحث في المشكلات وماهيتها وجمع البيانات عنها، ووضع الفرضيات المناسبة لها وتدريبهم على التوصل الى الحلول

المناسبة لهذه المشكلات. وهذا يعني أن المنهج التقليدي لم يعمل على خدمة البيئة المحلية بالدرجة التي ينبغي أن يقوم بها. وقد أضعف ذلك من دور المدرسة اجتماعياً وأسهم في قصر هذا الدور على الجانب المعرفي بالدرجة الأولى، بدلاً من أن تصبح تلك المدرسة مركز اشعاع وحيوية ونشاط لخدمة البيئة المحلية، ومساهمة الطلاب في حل المشكلات التي تواجههم أو تواجه بيئتهم.

(ب) تعريف المنهج المدرسي على انه محتوى المقرر الدراسي:

يطلق بعض الناس أحياناً كلمة المنهج على محتوى المقررات الدراسة [1] ، فيقول بعضهم مثلاً: إن منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي صعب للغاية، ويقول آخرون: إن منهج التاريخ للصف التاسع سهل وقصير، ويذكر فريق ثالث أن منهج اللغة العربية للصف الخامس الأساسي طويل وممل، ويقول فريق رابع أن منهج التربية الإسلامية للصف العاشر منطقي في تسلسله ومشوق في طريقة طرحه للموضوعات، في حين يؤكد فريق خامس على أن منهج الرياضيات للصف الأول الثانوي العلمي حديث في معلوماته، ولكنه يتضمن العديد من التكرار في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات.

وغالباً ما تتم الإشارة ايضاً من جانب بعض المربين إلى محتوى البرنامج المدرسي على أنه المنهج نفسه. فإذا ما تم الاستفسار عن وصف منهج التاريخ العربي الإسلامي للصف الثامن الأساسي مثلاً، فإن أحد المتخصصين في هذاالميدان قد يعدد الموضوعات التي يشملها هذا المنهج كالآتي: العرب أيام الجاهلية، ظهور الدعوة الاسلامية، الخلافة الراشدية، الخلافة الأموية، الخلافة العباسية، الدويلات الانفصالية عن الخلافة العباسية، دولة المماليك، الدولة العثمانية، الاستعمار الأوروبي للوطن العربي، واخيراً حركات الاستقلال العربية.

كما قد يصف أحد المتخصصين، منهج الرياضيات للصف السادس الاساسي على أنه ذلك المنهج الذي يشتمل على الموضوعات الآتية: تقريب الأعداد والكسور الدورية، النسبة والتناسب، مقياس الرسم، النسبة المئوية، المعدلات الزمنية، إنشاء الأشكال الهندسية ورسمها، المساحات والحجوم، الوسط الحسابي والبيانات الاحصائية.

في الوقت نفسه، يجيب المتخصصُ في اللغة العربية إذا ما سألناه عن منهج النحو للصف الأول الثانوي بأنه المنهج الذي يحتوي على الموضوعات المختلفة الآتية: الجملة الاسمية،

---

(1) عميرة، ابراهيم بسيوني (2001) المنهج وعناصره. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار المعارف.

النواسخ، فتح همزة إن وأخواتها، الجملة الفعلية، أسماء الأفعال، الإعراب والبناء، المنصوبات كالمفعول به والمفعول المطلق والمفعول لأجله والمفعول معه والحال والتمييز.

ويصف المتخصص في العلوم منهج الأحياء للصف الثاني الثانوي العلمي على أنه ذلك المنهج الذي يشمل الموضوعات الآتية: الحركة، التنظيم العصبي والاحساس، التنظيم الهرموني، التكاثر، الاتزان الجسمي، الوراثة، وأخيراً البيئة.

ومن يتفحص وجهات النظر السابقة للمتخصصين في علم المناهج، يجدها تعمل على تعريف المنهج المدرسي على أنه محتوى المادة الدراسية Content of the Subject- Matter . أي أن هذا التعريف يركز على عنصر المحتوى ويهمل عناصر الأهداف والخبرات التعلمية والتدريس والتقويم.

وقد شاع هذا التعريف للمنهج المدرسي بين معظم المربين قبل ظهور حركة المناهج وتطويرها. ومن أكثر من دافع عنه فيما بعد المربية اليزابيث ماكيا Elizabeth Maccia التي رأت المنهج على أنه: "محتوى تعليمي مقدم للطلاب".

ويعتبر تعريف المنهج على أنه محتوى المقرر الدراسي، من أكثر التعريفات سطحية، لأنه يرى أن المنهج المدرسي يمثل مجموعة من المعلومات او البيانات أو الموضوعات التي تشملها الكتب المدرسية المقررة وأدلة المعلمين Teacher's Guides ويقصر هذا التعريف عملية التخطيط على اختيار المعلومات وتنظيمها بشكل يشجع الطلاب على حفظها أو اكتسابها.

ويتفق هذا التعريف للمنهج المدرسي على أنه محتوى المادة الدراسية، مع التعريف السابق له، والذي يرى أن المنهج عبارة عن مجموعة المواد الدراسية التي يقوم المعلمون بتدريسها ويقوم المتعلمون بدراستها، بعد أن يضعها متخصصون في المواد الدراسية المختلفة. لذا فإن معظم الآثار السلبية التي تركها تعريف المنهج التقليدي على كل من الطالب والمعلم والمادة الدراسية والبيئة المحلية والمدرسة، قد القت بظلالها أيضاً على تعريف المنهج على أنه محتوى المادة الدراسية. وهذا ما يؤكد وجود شبه كبير بين هذين التعريفين التقليديين في المضمون والآثار التي يتركانها على عناصر العملية التعليمية والبيئة المحيطة بها.

ثانياً: الاتجاهات الحديثة لتعريف المنهج:

في أوائل القرن العشرين، بدأ عصر الانفجار المعرفي لدى الإنسان وتضاعف عدد البحوث والدراسات والمؤلفات في ميدانيّ التربية وعلم النفس عدة مرات، مما ساهم كثيراً في ظهور العديد من التعريفات المتعلقة بمفهوم المنهج المدرسي، التي نتعرض لأهمها كالآتي:

1 - **تعريف المنهج المدرسي على انه الخبرات** : تعرض تعريف المنهج المدرسي على أنه مجموعة المواد الدراسية أو محتواها، إلى هجوم عنيف من جانب العديد من المتخصصين في علم المناهج ذوي الأفكار التقدمية. فقد انتقدوا عدم الاستمرارية أو عدم الترابط بين تلك المواد التي يتألف منها ذلك المنهج وبين المتعلم من ناحية، وانعزال البحوث التي يتم إجراؤها في المدارس أو بُعدها عن الواقع ومتطلبات الحياة اليومية من ناحية أخرى.

ويعتبر هذا التعريف من أكثر تعريفات المنهج المدرسي شيوعاً بين المربين ولمدة طويلة نسبياً من الزمن. فلقد تُم التركيز عليه منذ العقود الأولى من القرن العشرين، وما زال العديد من المربين المعاصرين يدافعون عنه بقوةٍ من وقتٍ لآخر، رغم ظهور بعض جوانب الضعف فيه.

وحتى بعض المدافعين عن تعريف المنهج على أنه الخبرات، اختلفوا في نوعية الخبرات أو طبيعتها أو ارتباطها بداخل المدرسة أو خارجها أو علاقتها بالحياة اليومية التي يحياها الطلاب، أو كونها قد تمَّ التخطيط لها مسبقاً أم لا، أو أنها لا بد أن تتركز حول المادة الدراسية أو تتركز حول الطفل. ولإعطاء هذا التعريف ما يستحق من توضيح واهتمام، فإنه لا بد من التعرض إلى التعريفات أو الآراء أو الأفكار الفرعية الواردة بصدده، وذلك بقدر بسيط من التفصيل.

فمن حيث المنهج المتمركز حول الطفل وصراعه ضد المنهج المتمركز حول المادة الدراسية، نجد أن المربين التقدميين قد طالبوا خلال مجادلتهم القوية التي خاضوها من أجل جعل المنهج المدرسي اكثر ارتباطاً بالخبرات الحياتية للمتعلم، وذلك عن طريق تركيز الأنشطة التعلمية المدرسية حول حاجات الطفل واهتماماته. وكان ديوي Dewey قد اشار عام 1902 إلى الآراء والمعتقدات التي طرحها فريقان على طرفي نقيض في اهتماماتهم المنهجية:

- الفريق الأول الذي يرى ضرورة التركيز على الميادين المعرفية أو المواد الدراسية، مع الاهتمام بميل المتعلم إلى الطاعة وحفظ المادة الدراسية.

- الفريق الثاني الذي يعتبر الطفل هو الأساس وهو نقطة البداية والهدف النهائي للمنهج وجوهر النشاط المدرسي واستمراره.

وركز ديوي في هذا المجال على الحاجة لتطوير دراسات متنوعة تمثل جانباً حيوياً من الخبرة البشرية التأملية، مع ضرورة الاهتمام بالجهد النهائي والنجاح البشري جيلاً بعد جيل. وفي الوقت نفسه يُنظر إلى الطفل على أنه الكائن الحي المنطلق والحيوي في تعامله مع المنهج المدرسي، الذي يعمل على تنمية الخبرات الحالية له، مع الأخذ في الحسبان المادة الدراسية التي تقع خارج خبرة الطفل وتعمل على الحد من تفكيره.

وكانت سنوات الحرب الإعلامية، أو ما سُميت بالحرب الباردة Cold War بين المعسكر الشرقي الروسي والمعسكر الغربي الامريكي خلال الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، ودخولهما في سباق مرير لغزو الفضاء، قد ساهم في تركيز المنهج المدرسي حول ميادين المعرفة التخصصية ولا سيما ميادين العلوم والرياضيات. ومع ذلك، فقد شهدت السنوات الأخيرة من عقد الستينيات والسنوات الأولى من عقد السبعينيات من القرن العشرين حركة انتعاش للحاجات والمطالب المتمركزة حول تربية الطفل. وفي هذا المجال، وصف دينيسون Dennison المنهج الذي تبناه في المدرسة التي أشرف عليها، بأنه ذلك المنهج الذي تركزت فيه الأنشطة التعلمية حول حاجات الأطفال واهتماماتهم المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخبراتهم المباشرة، مما أدى إلى القضاء على الخرافات التربوية السابقة في اعتقاده، والتي كانت ترى أن التعلم يحدث نتيجة التدريس، وإن تقدم الطفل يعتمد على العلاقة المباشرة بطرائق التعليم والتعلم وعلاقتها الداخلية بالمنهج المدرسي، وأوضح دينيسون كذلك، كيف أن الأنشطة في مدرسته التي كان يشرف عليها قد تمّ اعدادها والإشراف عليها عن طريق مجموعة من المعلمين.

أما عن وجهة النظر التي كانت ترى في المنهج على أنه الخبرات التعلمية التي تمّ التخطيط لها مسبقاً، فهي تمثل أكثر تعريفات المنهج المدرسي شيوعاً بين المربين في النصف الثاني من القرن العشرين. فقد أشار كراج Krug عام 1956 إلى أن المنهج عبارة عن "جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات التعلمية المرغوب فيها". وفي عام 1964 كتب المربي دول Doll قائلاً: "لقد تغير تعريف المنهج

المدرسي من مجموعة المواد الدراسية ومن محتوى المقرر الدراسي، إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها".

ويعكس هذا التعريف الحالة التربوية بشكل أكثر دقة من التعريفات التقليدية السابقة. فالمدرسة قد تمَّ تأسيسها أصلاً من أجل تعليم التلاميذ وتربيتهم من خلال الخبرات التي يتم التخطيط لامتلاكهم لها أو مرورهم من خلالها.

ورغم قيام عدد من المربين المعروفين امثال هيلدا تابا Hilda Taba وجونسون Johnson وإنلو Inlow بانتقاد هذا التعريف على أساس أنه واسع للغاية وليس وظيفياً، إلا أن بعضهم الآخر يرى أنه تعريف ضيق جداً، لأن المنهج المدرسي يتألف من جميع الخبرات التي يمتلكها المتعلمون فعلاً تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواءً تمَّ التخطيط لها مسبقاً أم لا.

وقد أدى ذلك إلى مناداة بعض المربين الذين يهتمون بالخبرات التعلمية، إلى ضرورة اعتبار المنهج على أنه الخبرات التي امتلكها المتعلمون مسبقاً تحت إشراف المدرسة ذاتها. حيث يشير هؤلاء إلى ما يسمى بالمنهج المدرسي غير المرئي Invisible Curriculum أو المنهج الخفي Hidden Curriculum الذي يهتم بتلك الجوانب غير المخطط لها مسبقاً أو غير المقصودة من جانب المنهج الرسمي. وهم يشيرون إلى أن بعض الخبرات المنهجية المخطط لها مسبقاً، قد تمَّ اعدادها أو تصميمها مثلاً من أجل تعليم الطلاب القراءة، وتلك التي تجعلهم يكرهونها، تعتبر جزءاً لا يتجزأ من المنهج المدرسي، حتى لو لم تكن الخبرات الأخيرة غير مخطط لها مسبقاً، وليست من الخبرات التي نهدف إلى تحقيقها.

وكان بونسر Bonser عام 1920 قد قام بتعريف المنهج على أنه: "الخبرات التعلمية التي يتوقع الطلاب في ضوئها المشاركة أو التفاعل مع المدرسة، في حين عَرَّفَهُ فوشي Foshay فيما بعد على أنه: "جميع الخبرات التي يمتلكها المتعلم تحت إشراف المدرسة أو رعايتها". وقدم كاسويل Caswell وكامبل Campbell عام 1935 تعريفاً للمنهج على انه: "جميع الخبرات التي يكتسبها الطلاب تحت إشراف معلميهم". كما قامت لجنة تربوية بتعريفه في وقت لاحق على أنه: "مجموع الخبرات التي تعمل المدرسة على توفيرها من أجل تربية الناشئة وتعليمها".

وتختلف هذه التعريفات بشكل واضح عن التعريفات التقليدية الضيقة للمنهج المدرسي، حيث ترى بأن ما يتعلمه الطلاب لا يقتصر على المواد الدراسية، ولكنه يتأثر بشكل مباشر أو

غير مباشر بالبيئة المدرسية بكاملها، مما أدى إلى ظهور تعريف واسع للمنهج على أنه الخبرات المدرسية الموجهة.

وقد ظهرت بعض الانتقادات لهذا التعريف الواسع رغم الدفاع القوي عنه وإظهار الجوانب الايجابية له على كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية والبيئة المحلية والمدرسة. ومن بين هذه الانتقادات، أنه بينما يمر الطلاب بالخبرات المتنوعة، ويتعلمون مختلف الموضوعات المدرسية، فإنهم يمرون بخبرة يسيطر عليها التسلط في المدرسة، والخضوع والتبعية للسلطة فيها، جنباً إلى جنب مع خبراتهم المتطابقة أو المتماثلة في اللغة والتاريخ والفيزياء والجغرافيا والجبر.

كما لا تقدم هذه التعريفات الواسعة للمنهج أية مؤشرات أو أدلة لأنواع الخبرات التي ينبغي توفيرها من جانب المدرسة، وتلك التي يمكن الحصول عليها من مؤسسات أخرى أو من المجتمع نفسه. كذلك تعمل الخبرات التعلمية في ضوء هذه التعريفات، على استثناء المعرفة المنظمة. ومع ذلك، فإن مقترحي هذه التعريفات الواسعة لم يكن في أذهانهم مثل هذا الرأي.

ومن المشكلات الأخرى ذات العلاقة بهذه التعريفات، أنه حتى تحت إشراف المدرسة والمعلم، فإن الطلاب هم المسؤولون عن الخبرات المرغوبة وغير المرغوبة. لذا، فقد فشلت هذه التعريفات في التمييز بين ذلك كله، هذا بالاضافة الى أن هذه التعريفات تعامل الخبرات التعلمية كأهداف في حد ذاتها دون الإشارة إلى المخرجات المطلوبة من هذه الخبرات.

هذا ومن الصعب تفنيد أو إثبات بطلان هذا التعريف الواسع للمنهج المدرسي، إذا ما كان تركيزنا ينصب على الخبرات الكلية المتكاملة للمتعلمين في المدرسة. ومع ذلك، فإن هذا التعريف ليس وظيفياً أو عملياً في مرحلة التخطيط للمنهج، لا سيما وإن الخبرات الحقيقية التي سوف يمتلكها الطلاب أثناء تفاعلهم مع المنهج مستقبلاً ليست معروفة. كذلك نجد في مرحلة تقويم المنهج، أنه من الصعب تفنيد أو دحض صلاحية هذا التعريف أو مدى صدقه.

ورغم كل هذه الانتقادات، فإنه من المؤكد أن الخبرات التي يمتلكها الطلاب تحت إشراف المدرسة ورعايتها تتضمن بيانات ومعلومات ذات قيمة كبرى من أجل الحكم على نوعية المنهج المدرسي الذي تمّ التخطيط له ومحاولة التعرف الى مدى فاعليته. كذلك استمر بعض المتخصصين في علم المناهج، في بذل الجهود الحثيثة لعرض تعريفات المنهج المدرسي على أنه الخبرات التعلمية، والدفاع عنها بقوة. حيث أشار سبيرز Spears عام 1946 إلى أن مفهوم

المنهج قد فقد صلته الوثيقة بالناحية الأكاديمية وارتبط بالبرنامج العام للأنشطة التي تخدم المتعلم بمفرده تحت إشراف المدرسة أو رعايتها.

ومع أن سبيرز أيد هذا التعريف الواسع للمنهج، إلا أنه لم يعترف بأن تركيزه على المتعلم بمفرده يترك كل متعلم مع المنهج المدرسي الخاص به. ومن المشكوك فيه أن سبيرز قد رأى هذا التعريف بهذه الطريقة، بعد أن وصف التربية العامة على أنها: "ذلك الجزء من البرنامج الكلي للطالب الذي تم من خلاله المرور بخبرة تعلمية مع جميع زملائه". ومع ذلك، ففي حالة معظم التعريفات الواسعة المقدمة من بعض الباحثين في علم المناهج، فإن الجدل يتمثل في أنه ما دامت خبرات المتعلم مختلفة، فإن لكل متعلم منهجه المدرسي الخاص به، أو هذا ما ينبغي أن يكون.

ومن المشكلات الأخرى ذات العلاقة بهذه التعريفات الواسعة للمنهج، انها لا تعمل على التمييز بين الطالب المثقف، وبين مختلف الخبرات الأخرى. أي التمييز بين الطالب غير المثقف من جهة، وبين الطالب الذي كانت ثقافته أو تربيته غير سليمة في الوضع المدرسي نفسه من جهة أخرى.

وقد تمَّ التغلب على هذه المشكلة في التعريف الذي طرحه تايلر Tyler للمنهج المدرسي عام 1956، الذي نظر فيه إلى المنهج على أنه: "جميع جوانب التعلم لدى الطلاب، التي تمَّ تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية". واستطرد تايلر في هذا الصدد قائلاً: "إن هذا التعريف الشامل يتضمن الأهداف التربوية وجميع الخبرات التعلمية بما فيها الأنشطة التعلمية التي تتم في البيت تحت إشراف المدرسة وتوجيهها لتحقيق أهدافها المنشودة، وأخيراً تقويم ما تعلمه الطلاب خلال مرورهم بهذه الخبرات".

ونادى تايلر، في ضوء هذا كله، إلى عقد مؤتمر وطني تربوي لبحث المشكلات الناجمة عن الاختبارات وتطبيقاتها، ووجد انه من المناسب أن يتطرق المؤتمر الى تقويم ما تعلمه الطالب في ضوء نظرته للمنهج المدرسي وتعريفه له. وقد أدى وجود الأهداف والنواتج التعلمية المختلفة Learning Outcomes، إلى ظهور نوع من الاستمرارية بين النتائج النهائية وبين الوسائل والأساليب المؤدية لها.

ومع ذلك، فإن تعريف تايلر مثله مثل التعريفات السابقة التي رأت في المنهج على انه الخبرات التعلمية التي تمَّ التخطيط لها مسبقاً، لا يُعطي أي دليل او مؤشر إلى كيفية اختلاف

الخبرات التعلمية المدرسية عن تلك التي لا تقع ضمن إشراف المدرسة أو توجيهها المباشر أو غير المباشر.

وفشل التعريف الذي طرحه البرتي Alberty عام 1962 في الاشارة إلى وحدة الخبرات التعلمية التي تقدمها المدرسة. حيث حدد البرتي معنى المنهج في أنه: "جميع الأنشطة التي يتم تقديمها للطلاب عن طريق المدرسة". وقد أضاف، بأن المدرسة تأمل عن طريق تلك الأنشطة إحداث تغييرات في سلوك الطلاب، في ضوء فلسفتها وأهدافها المرسومة".

وكان المربي البريطاني ريتشموند Richmond قد طرح بعض تعريفات للمنهج المدرسي تتمثل في الآتي:

- المنهج المدرسي هو التعلم الذي تمّ التخطيط والتوجيه له من جانب المدرسة، سواء عن طريق المجموعات أو عن طريق الفرد المتعلم نفسه، سواء كان داخل المدرسة أو خارجها.
- المنهج المدرسي هو برنامج من الأنشطة التي تمّ تصميمها بحيث يتم عن طريقها تحقيق الطلاب لمجموعة من الأهداف التربوية النهائية.

ونظر شوات Choate ورفاقه الى المنهج على انه مجموعة من المقررات الدراسية والخبرات التعلمية التي يتم تقديمها الى الطلاب[1] .

يتضح مما سبق، أن مفهوم المنهج الذي يركز على الخبرات التعلمية الموجهة من جانب المدرسة، ينظر إلى العملية التعليمية التعلمية Instruction، على أنها عملية مكملة للمنهج من جهة، في حين لا يوجد ذكر للمعرفة فيه من جهة ثانية. هذا وسيتم استخدام مفهوم العملية التعليمية التعلمية Instruction في هذا الكتاب للدلالة على الجمع بين التعليم أو التدريس Teachingوبين التعلم Learning من جهة ثانية، لأنه يشملهما معاً.

وزاد الاهتمام بميادين المعرفة التخصصية خلال عقد الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، نتيجة السباق المحموم بين الشرق والغرب لغزو الفضاء. وأدى ذلك إلى ظهور رأي في المنهج المدرسي يقول: "مع أنه يمكن تفسير مفهوم المنهج على أنه يشمل جميع الخبرات

(1) Joyce S. Choate et. al. (1992) **Curriculum-Based Assessment and Programming.** Boston: Allyn and Bacon p.2

التعلمية البناءة التي يتم إعدادها والإشراف عليها من جانب المدرسة، فإنها تستخدم هنا من أجل تصميم الأنشطة الرسمية وغير الرسمية التي يتم تطبيقها في ضوء عملية تعلمية تعليمية تمَّ التخطيط لها مسبقاً" كما تمَّ تنظيم ذلك المنهج للاستخدام في "الحجرة الدراسية".

ومع أن التعريف الأخير قد نظر إلى المواد الدراسية على أنها جزء من المنهج، فإن التعريف الأول قد قصر المنهج على المواد الدراسية فقط. وأدى هذا التغير في تعريف المنهج إلى تقليل النفقات المادية التي كان يتم صرفها بمبالغ طائلة على المنهج المدرسي منذ بداية القرن العشرين.

وقام بعض المربين المتحمسين للخبرات التعليمية بالنظر إلى المنهج على أنه الأنشطة اللاصفية Extraclass Activities حيث أدى انتشار المفهوم الواسع للمنهج المدرسي إلى رفض مفهوم المنهج اللاصفي Extra Curriculum الذي استعمله بعض العلماء من قبل ليشير إلى الأنشطة المدرسية التي يتم القيام بها خارج المنهج. وقد استخدمت فيما بعد مفاهيم أخرى مثل الأنشطة المنهجية المرافقة أو المصاحبة Cocurricular Activities والأنشطة المساعدة Allied Activities، ولكنها لم تكن كافية، لأنها أشارت إلى أن تلك الأنشطة كانت تشترك مع المنهج ولم تكن متممة أو مكملة له. وكان ما يتم في الواقع التطبيقي المدرسي هو عدم السماح للأنشطة اللاصفية أن تدخل في تقديرات الطلاب عند تخرجهم من المدرسة. ومع التوسع في مفهوم المنهج المدرسي، أصبح من الصعب التمييز أو التفريق بين الخطوط الفاصلة بين هذه الأنواع المتعددة من الأنشطة، وبدأت عدة مدارس تعمل على تنظيم مجموعات الأنشطة مثل مجموعة الموسيقى ومجموعة التصوير ومجموعة المسرح ومجموعة الغناء، وذلك ضمن متطلبات بعض المواد الدراسية المقررة.

ويرى المربي بيستور Bestor بأن الأنشطة اللاصفية تقع خارج مجال التدريب العقلي الذي تعتبر المدرسة مسؤولة عنه، ولا بد في هذه الحالة من إهمال تلك الأنشطة. ومع ذلك، فقد أثبتت الدراسات التطبيقية وجود علاقة بين إشتراك الطلاب في الأنشطة المدرسية المختلفة وبين تحصيلهم الأكاديمي. كذلك تمَّ التحقق على المستوى الجامعي، من أن الأنشطة الطلابية غير الرسمية، وأنواع التفاعل الذي يقومون به، لديها من القوة المؤثرة على حياتهم ما للمادة الدراسية الرسمية تقريباً.

وكانت النظرة إلي المنهج على انه الحياة الموجهة، من بين الأفكار التي طرحها بعض المؤيدين للخبرات أمثال راج Rugg الذي رأى في المنهج على أنه "الحياة والبرنامج المدرسي معاً كمهمة حياتية موجهة يصبح المنهج المدرسي فيها عبارة عن أنشطة حركية لها علاقة بحياة الشباب وكبار السن".

ومن أن تعريف راج للمنهج قد طالب باستمرارية العلاقة بين البحوث المدرسية والحياة، إلا أنه قد فشل في التمييز بين وظائف المدرسة وبين غيرها من وظائف المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فعلى سبيل المثال، ينبغي وصف الأسرة على أنها: "مؤسسة في الحياة اليومية الموجهة".

وقد تمت الاشارة في هذا الصدد إلى وجود منهج خاص لكل مؤسسة اجتماعية. فالأسرة والمسجد والمكتبة والمتحف والمصنع والمتجر والمزرعة والاذاعة والتلفزيون، كل لها منهجها الخاص بها. ومع ذلك، فإن المدارس والكليات أو المعاهد، والجامعات، هي وحدها المسؤولة عن إعادة تنظيم المعارف والمهارات المتعلقة بالخبرة البشرية من أجل تحقيق نمو وتطوير الأجيال. وتشتمل هذه الوظيفة المدرسية على برنامج نظامي للعملية التعليمية التعلمية وتقويمها، بحيث لا يمكن مقارنتها بأية مؤسسة أخرى. وعندما يتم استخدام مفهوم "المعهد أو المؤسسة التربوية"، فإن اي شخص يفكر فوراً في المدرسة أو المعهد أو الجامعة، رغم قيام بعض المؤسسات الأخرى بممارسة بعض الأدوار التربوية. فالمدرسة والمعهد والجامعة تشتمل على مكتبات خاصة بها، ولكن المكتبات العامة أو المتاحف أو المصانع أو الاذاعة أو التلفزيون لا تحتوي على مدارس أو معاهد أو جامعات تابعة لها.

يتضح مما سبق، بأن علماء المناهج الذين يميلون إلى تعريف المنهج المدرسي على أنه خبرات، قد اختلفوا في وجهات نظرهم نحو هذه الخبرات. فبعضهم يرى ان المنهج المدرسي يمثل الخبرات التي تمّ التخطيط لها مسبقاً، في حين يعتقد فريق آخر بأن المنهج يمثل الخبرات التعليمية التي امتلكها المتعلمون سابقاً تحت إشراف المدرسة، بينما يؤكد فريق ثالث على أهمية الأنشطة اللاصفية في المنهج المدرسي، في حين يعمل فريق رابع على تعريف المنهج المدرسي على انه الحياة الموجهة. ويحاول كل فريق الدفاع عن وجهة نظره بالأدلة والبراهين التي تؤيد التعريف الذي توصل إليه. ويؤكد هذا كله اهمية الخبرات التعلمية في المنهج

المدرسي إلى الدرجة التي تم من خلال تعريف المنهج نفسه على أنه الخبرات المكتسبة أو المخطط لها، أو الخبرات الحياتية الموجهة.

2 - **تعريف المنهج المدرسي على انه انماط من التفكير:** ركز عدد من المتخصصين في علم المناهج المدرسية، على أنماط التفكير الإنساني، وبخاصة التفكير التأملي والتفكير الاستقصائي المنظم، ودورهما في المنهج المدرسي. فبالنسبة للتفكير التأملي Reflective Thinking نجد أنه على الرغم من أن جون ديوي Dewey لم يقصر تعريف المنهج على أنماط التفكير، إلا أنه كان يرى في التفكير التأملي وسيلة يتم عن طريقها توحيد عناصر المنهج. ولا يعتبر ديوي التأمل مقتصراً على مجالات المعرفة التخصصية فحسب، بل يتعداها إلى فحص المشكلات الاجتماعية والعمل على حلها. ولا يتم في الغالب فصل التفكير عن العمل، حيث يتم اختباره أو فحصه عن طريق التطبيق. وقد حدد ديوي الأمور الآتية كأشياء ضرورية للتفكير والتأمل:

1 - الموقف الحقيقي والصحيح للخبرة، وخاصة إذا كان بمثابة نشاط مستمر في المجال الذي يهتم به ويسعى لتحقيقه.

2 - المشكلة الحقيقية والصحيحة التي تعمل مع موقف الخبرة سابق الذكر كمجال مثير للتفكير.

3 - الوجود الحقيقي للمعلومات، والقيام بالملاحظات اللازمة للتعامل مع هذه المعلومات.

4 - الحلول المقترحة للمشكلات التي تواجه الإنسان، والتي ينبغي أن تسير في خطوات منظمة.

5 - إمكانية اختبار الأفكار عن طريق التطبيق الفعلي لها، لجعلها ذات معنى واضح من جهة، وللكشف عن مدى صحتها أو صدقها من جهة ثانية.

وقد أساء العديد من المربين تفسير آراء ديوي وأفكاره، مدعين بأن الأمور الضرورية للتأمل قد تمّ وضعها كأهداف صعبة وسريعة عن طريق استخدام أسلوب الخطوة - خطوة، الذي اعتمده لحل المشكلات بما أسماهُ بالأسلوب العلمي أو الطريقة العلمية في التفكير Scientific Method of Thinking ولكن ديوي يقول في كتابه "كيف نفكر؟ How We Think" : لا يستطيع أحد أن يطلب من أي شخص آخر، استخدام الطريقة التي ينبغي عليه أن يفكر بها، بل يترك الأمر له، تماماً كما تُترك له عملية التنفس أو سير الدورة الدموية اللتان تعملان

بطبيعتهما. وقد أضاف ديوي الى ذلك قائلاً: إن طرق التفكير المختلفة، يمكن وصفها في ضوء خصائصها العامة، وإن بعض طرق التفكير أفضل من بعضها الآخر، ثم قام بعد ذلك بتفسير كون التفكير التأملي جامداً أو ان مراحله المختلفة متماثلة أو حتى متشابهة.

وكان ديوي قد هاجم عملية الفصل بين التفكير والعمل، حيث قام بتبرير التفكير التأملي لديه باختبار النتائج النهائية عن طريق التطبيق. وهنا ترى بعض تعريفات المنهج المدرسي التي تركز على أنماط التفكير، بأن تلك الأنماط تتم معاملتها على أنها أنماط تفكير عانت الكثير من مشكلات التطبيق في المواقف الحياتية للطالب. لذا، يرى ديوي المنهج على أنه أكثر من كونه عملية تحويل أنماط التفكير وإثبات صحة الحقائق ضمن الحدود الخاصة بميادين المعرفة المختلفة.

أما عن النمط المسمى بالتفكير الاستقصائي Inquiry Thinking، فإن المربي المشهور فينكس Phenix يرى بأنه يمكن النظر إلى التربية على انها نوع من التلخيص الاجمالي للعمليات الاستقصائية التي أدت إلى إعطاء الأجزاء المنظمة من المعرفة دفعة قوية إلى الأمام، تلك الأجزاء التي تتألف منها الميادين المختلفة للمعرفة.

ونظر بيلث Belth فيما بعد إلى المنهج المدرسي على أنه المجال الواسع والمتزايد من أنماط التفكير المتعلقة بخبرة الإنسان. تلك الخبرة التي لا تمثل النتائج، بل الأنماط التي يمكن عن طريقها استخلاص تلك النتائج. وإذا تمّ تبني المعنى الواسع للمنهج المدرسي على أنه مجموعة من أنماط التفكير، فإنه يمكن التغلب على مشكلة كبيرة تواجه المربين، حيث تمثل أنماط التفكير إحدى المجالات المهمة التي تركز عليها ميادين المعرفة المتداخلة، والتي أصبحت ذات علاقة وثيقة بالمنهج المدرسي.

وإذا ما تمّ الاتفاق على أن المنهج هو عبارة عن "انماط التفكير" فإنه يمكن تفسيره على أنه يتعدى كونه مجموعة من ميادين المعرفة الأساسية التي ركز عليها فينكس. ومع ذلك، فإن بيلث Belth يرى كلاً من التربية والمنهج المدرسي على انهما "عملية تتم من أجل تنمية القدرة التي يمكن عن طريقها استخدام انماط مختلفة من ميادين المعرفة". والمطلوب في هذه الحالة هو توفير القدرة اللازمة لتنظيم المفاهيم العديدة المتعلقة بالطرق الاستقصائية المناسبة لكل ميدان معرفي على حدة.

ومن الغريب أن نجد عدداً من المربين البارزين قد فشلوا في توضيح الفرق بين الاستقصاء المعرفي المنظم الذي ركز عليه فينكس وبيلث، وبين التفكير التأملي الذي اهتم به جون ديوي من قبل. فقد نظر جلاس Glass إلى الاستقصاء المعرفي المنظم على أنه ينبثق أصلاً من أفكار ديوي، في حين شبهت هيلدا تابا Hilda Taba الطريقة الاستقصائية الاستكشافية التي أوضحها برونر Bruner، على أنها لسان حال الاستقصاء المعرفي المنظم المتأثر بآراء ديوي المتعلقة بالتفكير. فالتعلم من وجهة نظر ديوي هو أن يتعلم الفرد كيف يفكر. ومع ذلك، فإن نمط التفكير الخاص بالطفل يختلف من حيث النوع عن التفكير الخاص بالشخص الكبير المثقف. وفي الوقت نفسه، فقد حذر ديوي من خطورة ما يسمى بالدراسات المعرفية التي تؤدي إلى عزل النشاط الفكري أو الذهني، عن شؤون الحياة العادية التي يحياها الناس يومياً(1) .

واهتم عدد من علماء المناهج فيما بعد ولا سيما شورت Short بما يسمى "بالاستقصاء المنهجي Curriculum Inquiry الذي يهتم بأسئلة البحث التربوية ذات العلاقة بتشكيل السياسات المنهجية وتطوير البرامج المنهجية ووضع التشريعات الخاصة بهذه السياسات وتلك البرامج. ويتضمن الاستقصاء المنهجي عملية تحديد الأسئلة المنهجية التي تتطلب التقصي عنها، ثم التعرف الى نمط الاستقصاء المستخدم فيها، وذلك من اجل الاجابة عن تلك الأسئلة وتنفيذ الخطوات المناسبة للاستقصاء من اجل الحصول على تلك الاجابات(2) .

3 – **تعريف المنهج المدرسي على انه غايات نهائية Ends** : يعتبر موريتز جونسون Mauritz Johnson، من بين أبرز المربين الذين نظروا إلى "الخبرات التعلمية التي يتم تخطيطها مسبقاً" على أنها تمثل التعريف الواسع للمنهج المدرسي. وقد دافع عن وجهة النظر هذه قائلاً: "لن تكون هناك خبرة للطالب أو المتعلم قبل أن يحدث نوع من التفاعل الحقيقي بينه وبين البيئة المحيطة به، ويتمثل هذا التفاعل في التدريس وليس في المنهج". أي أن جونسون قد أكد على ان المنهج المدرسي يتألف فقط من مجموعة من نواتج التعلم التي نسعى إلى تحقيقها Intended Learning Outcomes.

وقام من قبل كل من بوفام Bopham وبيكر Baker بتعريف المنهج على أنه: "جميع النواتج التعلمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عنها، وأن المنهج يشير إلى النتائج المرغوبة للعملية

(1) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner (1994) Third Edition. **Curriculum Development**. New York: Macmillan Company pp. 10 - 11.
(2) Edmund C. Short (Editor) (1991). **Forms of Curriculum Inquuiry**. New York: State University of New York Press p. 2.

التعليمية التعلمية Instruction، وإنه ليس من الصعب التمييز بين النتاجات التعلمية والوسائل أو الوسائط Means، بل يمكن لهذا التمييز أن يساعد المعلم كثيراً في إعداده للدورس". وقد تمَّ في نهاية المطاف الاتفاق على أن الأهداف السلوكية تعتبر حجر الزاوية في قياس النتاجات أو المخرجات النهائية، في حين تقتصر العملية التعليمية التعلمية على الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق تلك المخرجات.

وجادل جونسون طويلاً فيما بعد حول هذه القضية، حيث أكد بأن التعريف العام المقبول للمنهج على أنه الخبرات التعلمية التي تمَّ التخطيط لها مسبقاً، هو تعريف غير مقنع، لأنه فشل في التمييز بين المنهج Curriculum من جهة، وبين العملية التعليمية التعلمية Instruction من جهة ثانية، وأضاف بأن المنهج عبارة عن سلسلة من النواتج التعلمية المرغوب فيها.

وأثارت مشكلة التمييز أو الفصل بين المنهج والعملية التعليمية التعلمية Instruction التي ركز عليها جونسون، اهتمام عدد من المتخصصين في علم المناهج منذ بداية ظهور حركة تطوير المنهج. وقد ظهر هذا الاهتمام عندما اتضحت العيوب الناجمة عن تعريفات المنهج المدرسي على أنه مجموعة المواد الدراسية أو أنه محتوى المقرر الدراسي، وعندها بدأت المحاولات الجادة للتعامل مع تلك العيوب عن طريق اقتراح تعريفات للمنهج المدرسي تدور حول الخبرات.

ويعتبر التمييز بين المناهج من ناحية والعملية التعليمية التعلمية من ناحية أخرى الذي توصل إليه جونسون، عظيم الأهمية، وذلك بسبب التأثير البعيد والقوي على العديد من المفاهيم التقليدية الشائعة. فعن طريق تحديد معنى المنهج على أنه مجموعة النتاجات التعلمية التي نهدف إلى تحقيقها، فإن عمليات تخطيط المحتوى والأنشطة التعلمية وإجراءات التقويم يتم النظر إليها على أنها عمليات تخطيط تدريسية وليست عمليات تخطيط منهجية، وأن عملية تطبيق المنهج المدرسي تتمثل فقط في النتاجات أو المخرجات التعلمية المرغوب فيها.

ومع أن وجهة نظر جونسون كانت جذابة ولها قوة منطقية مؤثرة في النفس، إلا أنها أثارت عدداً من المشكلات النظرية والتطبيقية، حيث ليس من السهل الفصل بين النتاجات أو المخرجات التعلمية وبين الوسائل المستخدمة لتحقيقها. ويتم توضيح هذه النقطة عن طريق التوقعات غير المخطط لها مسبقاً ضمن أهدافنا التربوية، التي يتم اشتقاقها من المنهج الخفي.

ويعتقد العديد من المتخصصين في علم المناهج أن تعريف جونسون للمنهج لا يساعد في التعامل مع المواقف المدرسية الحقيقية على المستوى الواقعي، حيث إذا حدد المتخصصون مهمتهم في مجموعة مخرجات التعلم التي نسعى إلى تحقيقها، فإنهم سوف يتنازلون عن مسؤولياتهم الأساسية ويركزون على أهم العمليات التي تعتبر ضمن العمل الاعتيادي المعروف للمنهج كاختيار المحتوى وتحديد الأنشطة التعلمية.

ويتمثل السؤال هنا فيما إذا كانت تلك العمليات توصف على أنها مناهج Curricula أم عمليات تعلمية تعليمية Instruction. ومع ذلك، فان هذا يعتبر اقل اهمية من الحقيقة الدائمة والقائلة بأنه لا بد من التعامل مع هذه العمليات ضمن مستوى التخطيط فقط.

وفي هذه الحالة، فإن تعريف جونسون يبدو إما أنه ضيق للغاية، أو أنه مقبول فقط إلى المدى الذي يقوم فيه مخططو المنهج بتغيير مسماهم من مخططي المناهج، إلى مخططي المناهج وطرق التدريس.

ويمكن تفسير تعريف المنهج على أنه النتاجات التعلمية النهائية في ضوء المخرجات نفسها التي تعتبر أكثر شمولية من مجرد الأهداف السلوكية. ففي هذه الحالة نجد أن مفهوم المنهج كفايات نهائية لا يقع ضمن مجموعة تكنولوجيا التعليم. ويرى بوفام Bopham في هذا الصدد أن المنهج يدور حول الاعتبارات الخاصة بالنتاجات النهائية، وإن الأهداف هي نظام تربوي يتوقع من المتعلمين أن يحققوه، وإن الأهداف السلوكية التي تمت صياغتها بدقة يجب أن تصف طبيعة سلوك المتعلم او النتاج الذي يمكن قياسه دون أي غموض.

ويتفق بوبهام مع جونسون على وجود اختلاف بين مفهوم المنهج ومفهوم العلمية التعليمية التعلمية، حيث يتمثل الفرق بينهما في أن المنهج هو المخرجات أو الغايات النهائية التي نسعى لتحقيقها، وأن العملية التعليمية التعلمية هي الوسيلة لتحقيق تلك الغاية. لذا، فإنه يُنظر إلى المنهج على أنه أحد العناصر، بينما يُنظر إلى العملية التعليمية التعلمية على أنها عنصر آخر ضمن عملية إنتاجية تؤدي إلى إيجاد إنتاج قابل للقياس يدعى بالسلوك النهائي.

ودافع بوفام عن وجهة نظره قائلاً: لقد تمَّ تحويل بعض المصادر القومية إلى قوائم من الأهداف المصاغة صياغة واضحة يستطيع المعلم الاختيار منها بسهولة. وفي هذا السبيل، فإن المعلمين ليسوا مجبرين على الذهاب إلى أعمالهم ليصيغوا الأهداف الخاصة بهم، بل كل ما

يحتاجونه هو اختيارها فحسب. لذا، يُنظر إلى المعلم على أنه يشبه الميكانيكي الذي تتمثل وظيفته في رؤية المنهج المدرسي وغيره من العناصر الأخرى للعملية التكنولوجية الخاصة بالانتاج على انها تخضع للكمية الكافية من المنتجات في ضوء الضوابط النوعية الضرورية. وبناءً على هذا الوضع، فقد تمَّ قصر المنهج على قوائم الأهداف السلوكية.

ومع أن علماء المناهج الذين يرون المنهج على أنه نتاجات نهائية يقفون موقف العداء من أولئك الذين ينظرون إلى المنهج على أنه محتوى العملية التعليمية التعلمية، فإن كل فريق من هذين الفريقين يشارك في تطوير فكرة التمييز بين المنهج والعملية التعليمية التعلمية من جهة، وبين النتاجات النهائية والوسائل من جهة ثانية. ومن المنطقي أن يؤدي التمييز بين هذه المفاهيم إلى ظهور العديد من المصاعب التطبيقية والنظرية ذات العلاقة بها.

وعند فصل المنهج عن العملية التعليمية التعلمية، أو عند فصل المادة الدراسية عن طريقة التدريس، فإن الخطأ الذي سيظهر هو كمن يفصل المعرفة عنها جميعاً، مما يعيق الأعمال الذهنية لدينا. لذا، فإن رؤية المنهج المدرسي على أنه يمثل النتاجات التعلمية النهائية فقط، كمن يتخيل قطع المسافات الطويلة دون القيام بعملية الرحلة ذاتها.

ويرى سكنر B.F. Skinner، بانه يتم تشكيل المنهج المدرسي بموجب أهداف سلوكية أو أنواع من السلوك النهائي. وقد وصف دور المعلم على أنه دور آلي، وأن المعلم في رأيه هو الشخص الذي يعمل على ترتيب الدوافع أو الحوافز التي يستطيع الطلاب من خلالها التوجه نحو أهداف نهائية محددة. وفي الوقت نفسه، فإنه يمكن النظر إلى طريقة التدريس على أنها عبارة عن جدول من المعززات التي تمَّ وضعها عن طريق شخص مبرمج. لذا، فإن نموذجاً آلياً للمتعلم يصبح مفترضاً، ويخضع المتعلم لنظام استجابة، في حين تصبح العملية التعليمية التعلمية نظام إثارة، في الوقت الذي يُنظر فيه إلى المنهج المدرسي على أنه النتاجات أو المخرجات التعلمية المخططة كما يتم تمثيلها في قائمة من الأهداف السلوكية(1).

ولم ينظر سكنر وغيره من السلوكيين إلى المنهج المدرسي كعنصر من عناصر عملية الانتاج التكنولوجية، ولكنهم ينظرون إلى الطالب على أنه عبارة عن وحدة تعلمية ميكانيكية في عملية الانتاج. حيث يرى جانييه Gagne المنهج على أنه تتابع محتوى الوحدات التدريسية التي تمَّ

(1) Tanner, Daniel and Tanner, Laurel (1994). **Curriculum Development: Theory Into Practice.** Third Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company pp.160 - 161.

تنظيمها بطريقة يمكن معها تحقيق تعلم كل وحدة وكأنه عمل منفصل، يعمل على تنمية القدرات التي تمَّ التخطيط لها في الوحدات السابقة التي أتقنها المتعلم. وقد قام جانييه بتعريف محتوى الوحدة على أنه وصف محدد لقدرات الطلاب التي يتم قياسها عن طريق تحقيق الأهداف السلوكية. ويفترض تعريف المنهج الذي اقترحه جانييه بأن التعلم يحدث بشكل آلي، وما المتعلم إلا عبارة عن آلة يتم تسييرها من أجل الحصول على استجابات آلية صحيحة.

وأصر المؤيدون للأهداف السلوكية على أنه ما دام يُنظر إلى تلك الأهداف على أنها نتاجات نهائية، فإن المنهج المدرسي يصبح بالضرورة ضيقاً وآلياً أو ميكانيكياً. ويشارك المدافعون عن الأهداف السلوكية، مجموعة المؤيدين للتعديل السلوكي في المبدأ القائل بأن التحكم في السلوك أمرٌ لا مفر منه.

وتوضح المناقشة السابقة للأهداف السلوكية، كيف ينظر بعض المربين إلى المنهج المدرسي على أنه عنصر واحد من عناصر العملية الانتاجية التكنولوجية. وبناء على ما ذكره سكنر، فإن التكنولوجيا توضح المتغيرات التي يتحكم بها المعلم، جنباً إلى جنب مع تأثيرات تلك المتغيرات، وأن تكنولوجيا التعليم تساعد كثيراً في زيادة انتاجية المعلم، حيث تعمل بسهولة على السماح له بالتدريس اكثر، وإعطاء مادة دراسية بشكل افضل، ولعدد أكبر من المتعلمين.

وتميل الأساليب التكنولوجية إلى التقليل من أهمية المنهج المدرسي، حيث يعتقد كل من بوش Bush وألين Allen بأنه يمكن التفكير في المنهج المدرسي على أنه ميدان يمكن وضعه في جدول، يمثل المجال الأفقي له أعداد الطلاب، في حين يمثل المجال العمودي أو الراسي طول الوقت المطلوب للتدريس. وبصرف النظر عن هذه الآراء، فإنهُ يُنظر إلى المنهج المدرسي على أنه صندوق مستطيل يشتمل على المتغيرين الآتيين:

1 – عدد الطلاب المراد التدريس لهم.

2 – الوقت اللازم لعملية التدريس.

ويتبين مما سبق، الدور الذي لعبه جونسون في إضافة تعريف جديد للمنهج المدرسي، يتمثل في الغايات أو النتائج النهائية التي نسعى لتحقيقها في المدارس. كما ساهم كل من بوبهام وبيكر مع جونسون في محاولة التمييز بين المنهج من ناحية وبين العملية التعليمية التعلمية من ناحية ثانية، لما لهذا التمييز من فوائد تربوية تعود بالدرجة الأساس على المعلم نفسه خلال تدريسه للطلاب.

وأيد السلوكيون أمثال سكنر مثل هذا التوجه في تعريف المنهج المدرسي، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بالأهداف السلوكية ودورها المهم في العملية التعليمية التعلمية. ولا ننسى انتعاش فكرة الأهداف السلوكية بعد أن قام المربي المعروف بلوم Bloom بطرح تصنيفه المشهور للأهداف في المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري الحركي. ورغم طرح هذا التصنيف في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين، إلا انه ما زال يلعب دوراً كبيراً، واعتبره الكثيرون طفرة تربوية مهمة ادت إلى زيادة الاهتمام بعملية التعليم الفردي أو بتفريد التعليم Individualization of Instruction وتكنولوجيا التعليم التي تعتبر المظلة الواسعة لهذا التفريد.

4 - تعريف المنهج على انه خطة مكتوبة **Written Plan for Action**: لقد تطرق لمشكلة التمييز أو التفريق بين مفهوم المنهج المدرسي Curriculum من جهة ومفهوم العملية التعليمية التعلمية Instruction من جهة ثانية، بالاضافة إلى المربي جونسون Johnson عالم مناهج آخر ذو شهرة كبيرة في القرن العشرين يدعى ماكدونالد Macdonald، الذي توصل خلال محاولته حل المشكلة المذكورة، إلى عدد من التعريفات التجريبية ليس للمناهج أو العملية التعليمية التعلمية فحسب، بل ولكل من مفهومي التعلم والتعليم أيضاً.

ففي عام 1956، اقترح ماكدونالد تعريفاً للنظام المدرسي على انه التفاعل بين أربعة انظمة يمثل التعليم أو التدريس Teaching أولها. فقد تمّ تعريفه على انه: "السلوك المهني الموجه لأنظمة الفرد الشخصية للمعلمين. اما النظام الثاني فيتمثل في التعلم Learning الذي تمّ تعريفه على أنه: "مجموعة الأعمال التي يقوم بها الطلاب ويعتبرها المعلمون ذات صلة بواجباتهم". وبجمع النظام الأول المتمثل في التعليم، والنظام الثاني المتمثل في التعلم، فقد قام ماكدونالد بتعريف النظام الثالث الذي سماه بالعملية التعليمية التعلمية Instruction (التعلم والتعليم) على أنه يتم من خلاله ظهور أنواع السلوك الرسمية الخاصة بالتعلم والتعليم، والذي سماه بالنظام التعليمي التعلمي". كما اضاف قائلاً: "ما دام التعليم والتعلم يحدثان بصورة منفصلة، فهما يمثلان انظمة شخصية Personality Systems ، اما عند جمعهما معاً فيما يُعرف بالعملية التعليمية التعلمية Instructionفيتحقق ما يسمى بالنظام الاجتماعي Social System .

أما النظام المدرسي الرابع الذي ركز عليه المربي المعروف جيمس ماكدونالد فهو نظام المنهج Curriculum System وهو في الواقع نظام اجتماعي يتألف من أولئك الأفراد الذين

تظهر الأنواع المختلفة لسلوكهم في نهاية المطاف في المنهج نفسه. وبعد ذلك، قام ماكدونالد بتعريف المنهج المدرسي على أنه خطة للعمل تؤدي إلى إتمام العمليات التعليمية التعلمية[1] .

وكخطة لتربية النشء وتعليمهم، فإن تعريف ماكدونالد للمنهج أوسع من تعريف جونسون له، لا سيما وأنه قد يشتمل إضافة إلى النتاجات التعليمية المرغوبة، عناصر أخرى مهمة كالمحتوى والأنشطة التعلمية. وقد استخدم ماكدونالد المبدأ الذي يستخدمه جونسون من قبل وهو مبدأ العمل أو التنفيذ ثانية.

واقترح زاشارياس Zacharias عام 1964 أربعة أمور مُهمة لتخطيط المنهج وهي:

1 – تحديد المجالات النهائية للوحدة التعليمية.

2 – تحديد المادة الدراسية للوحدة التعليمية.

3 - تضمين المادة الدراسية في الشكل الرسمي لها كالكتاب المقرر أو المختبر أو الوسائل التعليمية اللازمة.

4 – إعداد المعلمين المتخصصين في المادة الدراسية وطرائق تدريسها.

وقام هيرست Hirst بتعريف المنهج المدرسي على أنه خطة من الأنشطة التي تمَّ تنظيمها بعناية لكي يعمل الطلاب على تحقيقها عن طريق التعلم من ناحية، وعن طريق مجموعة محددة من الأهداف أو الغايات النهائية من ناحية أخرى. أما بوشامب Beauchamp، فقد أشار إلى أن المنهج يشمل عنصراً واحداً على الأقل من العناصر الأربعة الآتية:

أ – مخطط لمحتوى ثقافي يراد تدريسه.

ب – مجموعة من الأهداف العامة والتدريسية.

جـ – مجموعة من المبررات لتخطيط المنهج، والطرق الواجب استخدامها في هذا الصدد.

د – خطة تقويمية دقيقة.

وركز بوشامب على التمييز بين المنهج والعملية التعليمية التعلمية عن طريق استخدام معيار التنفيذ. فقد قام بتعريف المنهج على أنه: "وثيقة مكتوبة قد تشتمل على عناصر عدة، ولكنها أساساً تمثل خطة لتعليم الطلاب خلال التحاقهم بالمدرسة". ولكن هل نستطيع عند ملاحظة

(1) Zais, Robert S. (1996). **Curriculum: Principles and Foundations.** Third Edition. New York: Harper and Row Publishers.

أحد الصفوف أثناء التدريس الفعلي أن نرى المنهج وهو يتم تطبيقه فعلاً على أرض الواقع؟ ألا نستطيع رؤية الطلاب في صفوفهم وهم يسعون نحو تحقيق أهداف تربوية محددة وتطبيق محتوى معين، أو ينهمكون في أنشطة محددة؟. علاوة على ذلك، فإنه عندما يطلب منا أحد تقويم المنهج المدرسي، فهل تقتصر مسؤوليتنا على فحص الوثيقة المكتوبة فقط؟ كل هذه الأسئلة، تؤكد أن نوعية الوثيقة ستكون عاملاً مهماً في تقديراتنا النهائية. هذا وقد قام بوشامب بتعريف المنهج على أنه نظام، وسوف يرد ذكره فيما بعد.

كذلك ذكرت هيلدا تابا Hilda Taba بأن المنهج يمثل "خطة للتعلم"، كما يرى كل من سيلور Saylor والكسندر Alexander المنهج على أنه عبارة عن "خطة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفُرَص التعليمية التعلمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف أخرى خاصة وتفصيلية، في منطقة تعليمية معينة أو مدرسة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية محددة". ويتفق هاس Hass مع هذا التعريف إلى حد كبير، حينما أكد بأن المنهج يمثل "جميع الخبرات التي يمر بها الطلاب في برنامج تربوي يسعى إلى تحقيق أهداف عامة عريضة وأهداف خاصة تدريسية مرتبطة بها وتمّ تخطيطها في إطار البحث النظري أو التدريب المهني، حيث لا بد من وجود خطة للأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم".

وفي ضوء النقاط السابقة والآراء المطروحة، فإنه يمكن الاعتقاد بأن المنهج المدرسي يشير إما إلى خطة مكتوبة للتعليم والتعلم أو إلى المنهج الوظيفي العملي الذي يعمل على التحكم في البيئة التعلمية التعليمية والأنشطة داخل المواقف الصفية. وبالتالي، فإنه عند التمييز بين المنهج الوظيفي والوثيقة المكتوبة، فإنه يمكن الاشارة إلى الوثيقة المكتوبة على أنها وثيقة منهجية، أو منهج عديم الفائدة لا حياة فيه، بينما يطلق على المنهج الفعلي الذي يتم تطبيقه داخل الحجرة الدراسية على أنه المنهج الوظيفي الحي والعملي أو الواقعي. وباختصار، فإن التمييز بين الوثيقة المكتوبة والمنهج قد أوجد العديد من المشكلات واثار العديد من الأسئلة والاستفسارات النظرية المتعلقة بطبيعة المنهج المدرسي.

5 – **تعريف المنهج المدرسي على انه نظام انتاج:** يرى بعض المربين، ان المنهج المدرسي عبارة عن نظام انتاج يتضمن مجموعة من الاتجاهات التربوية الحديثة مثل تحليل النشاط، وتحليل النظم، والمسؤولية، وعقود الأداء. ويعود أصل طرح فكرة تعريف المنهج على أنه نظام انتاج إلى الجهود التي بذلت في مجال التربية خلال العقود الأولى من القرن العشرين عند

محاولة تطبيق مبدأ الادارة العلمية في التربية، بعد التطور الصناعي الملحوظ الذي بدأ في الظهور بشكل واضح في مختلف أرجاء المعمورة. تلك الجهود الذي كانت مثالاً على طريقة تحليل الوظيفة أو العمل Job Analysis أو تحليل النشاط Activity Analysis، ثم ظهور اتجاهات حديثة تطرقت إلى تحليل النظم وعقود الآداء والمسؤوليات.

ومع أن تحليل النشاط اتفق مع الأفكار التقدمية لربط المنهج المدرسي بالخبرة الحياتية، إلا أنه انفصل عنها عن طريق قصر المنهج على تحليل النشاط من أجل ضمان استخدام الأهداف التربوية بطريقة فاعلة وبشكل مماثل لتحليل الأنشطة التي تتم خلال أداء الأعمال الصناعية والتجارية. وبما أن التربية تهتم بالعمليات التي تتعدى عملية إنجاز العمل، فإن مفهوم تحليل النشاط أصبح أكثر انتشاراً بين مطوري المناهج خلال العقود الأولى من القرن العشرين.

ودافع بوبيت Bobbitt عن فكرة تحليل النشاط وتحليل الوظيفة أو العمل كأساس لبناء المنهج. فقد أكدَّ بأن الحياة تتكون من أداء مجموعة من أنشطة خاصة، وتمثل التربية الإعداد المناسب للحياة الفاعلة، وهذا ما يحتم الإعداد الجيد لهذه الأنشطة التي يمكن تدريسها، بحيث تُعد أهدافاً للمنهج المرغوب فيه. وفي هذه الحالة، فإن المنهج المدرسي يمثل مجموعة الخبرات التي يجب أن يمتلكها الطلاب لتحقيق تلك الأهداف.

ويرى شارترز Charters أن المنهج يشتمل على تحليل عمليات محددة يتم من خلالها تطبيق مبدأ تحليل العمل بالطريقة نفسها التي يتم بواسطتها تحليل العمليات التي تتطلبها أمور سير الآلة نفسها. وقد ساهمت هذه الأفكار كثيراً في ظهور تعريف للمنهج على أنه الهندسة التربوية Educationl Engineering وأن بناء المنهج مناط بما أسموه بمهندس التربية. وقد ظهرت هذه التسميات في نهاية الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين، حيث تتم معاملة الطالب أو المتعلم كمادة خام تدخل في عملية الانتاج من ناحية، وكمادة منتجة مصنعة تخرج من تلك العملية من ناحية ثانية. ويتم تقييم فاعلية التعليم والتعلم بالمقاييس النوعية أو الكيفية للمدخلات Inputs والمخرجات Outputs .

ومن المظاهر الأخرى لتعريف المنهج المدرسي على انه نظام انتاج، ما سُمي بمظهر تحليل النظم Systems Analysis، الذي يعتبر في الوقت نفسه من أهم المظاهر البارزة للتكنولوجيا الحديثة. فبعد انتشار هذا المظهر بسرعة في المجالات العسكرية والصناعية والتجارية، تبنّى

بعض المربين مدخل تحليل النظم كأحد الأساليب الواعدة لحل المشكلات التربوية المتزايدة. وقد ركز أو تنجر Oettinger على ذلك قائلاً: توجد وجهة نظر جديدة تزداد انتشاراً في عصر التكنولوجيا المذهل، وترى بأن جميع الأشياء تقريباً، وبخاصة التربوية منها، يمكن وصفها على أنها نظام، أو مجموعة من الأجزاء التي تعتمد على بعضها بعضاً ضمن ترتيب هرمي قد يبدو فيه النظام الرئيس وقد تشبعت منه أنظمة فرعية تابعة له. وتسمى الطريقة التي يتم بواسطتها تحليل تلك الأنظمة بطريقة تحليل النظم، كمظهر مهم من مظاهر التكنولوجيا الحديثة.

ومع أن مدخل تحليل النظم يمكن أن يكون أسلوباً بالغ الأهمية والقيمة عند محاولتنا التعامل مع المشكلات المعقدة، وعند النظر إلى المشكلات نظرة كلية أو نظرة جزئية، إلا أن الصعوبة تظهر عند محاولة تطبيق تحليل النظم في المشكلات غير الكمية. ونظراً لأن التربية تعتبر مجالات طارئاً في معظمه، ويتم من خلاله حدوث التغيرات العديدة، وتحكمه القيم والمؤثرات النوعية وليست العناصر الكمية المحددة في الغالب، فإن لمبدأ تحليل النظم تطبيقات محددة في هذا الميدان(1). .

ويعمل تطبيق مبدأ تحليل النظم في التربية على رؤية المنهج المدرسي على أنه يمثل عنصراً واحداً فقط من عناصر التكنولوجيا، ويتضمن العديد من العناصر الأخرى الفرعية. لذا، يصبح المنهج من وجهة النظر هذه، ميكانيكياً أو آلياً بشكل مصطنع وله تأثير قليل على المشكلات المنهجية الحقيقية.

ولتوضيح ما حدث لمفهوم المنهج المدرسي عندما تمّ تطبيق مبدأ تحليل النظم عليه، نورد الفقرة الآتية التي جاءت في أحد التقارير الصادرة عن كلية الهندسة بجامعة كاليفورنيا – لوس انجلوس والتي تقول :"يعتبر المنهج المهني في غاية التعقيد ويمثل نظاماً لتحويل المعلومات، ويعمل معتمداً على المدخلات الآتية من المدرسة الثانوية، وتحويل هذه المادة الخام إلى مادة انتاجية شبه كاملة، يتم تصديرها أو شحنها إلى ميدان العمل".

ويتبين من هذه الأفكار أن المنهج المدرسي يمثل نظام تحويل بالدرجة الأولى، ويهدف إلى تغيير المادة الخام وهي الطلاب إلى منتوجات. ويتم هنا الفصل بين المنهج Curriculum وبين

(1) Tanner, Daniel and Tanner, Laurel (1994). **Curriculum Development: Theory Into Practice.** Third Edition. Columbus, Ohio: Charles E.Merrill Publishing Company.

العملية التعليمية التعلمية Instruction أي أن المنهج يعتبر نظاماً قائماً بذاته، في الوقت الذي تعتبر فيه العملية التعليمية التعلمية نظاماً قائماً بذاته ايضاً، وإن كانت توجد بين النظامين علاقة قوية ضمن النظام التربوي ككل.

وقد فشلت نتائج هذه الجهود في تحقيق الوعود التي أطلقها المدافعون عن مدخل تحليل النظم، رغم مرور سنوات عديدة من العمل المضني والمركز حول هذه الفكرة. بل لقد توصل هؤلاء في نهاية المطاف إلى مجموعة من التوصيات المبنية على أساس المواعظ التقليدية القديمة مثل: إننا بحاجة إلى مدرسة مهنية تعمل على رعاية البحث وتكون ذات صلة وثيقة بالتربويين.

وعلى النقيض من ذلك، عملت بعض كليات الهندسة في الجامعات الأخرى على تجنب تطبيق مدخل تحليل النظم. فعن طريق استخدام مجموعة متنوعة من طرائق التدريس كدراسة الحالات التاريخية، ومراجعة الأدب التربوي المتصل، والقيام بالعمليات المسحية Surveys، واستخلاص المعرفة عن طريق الواجبات المحددة، وعقد المؤتمرات واللقاءات التربوية، وإقامة الندوات، وعقد حلقات الدراسة والبحث، يمكن مناقشة المشكلات المنهجية الصعبة ووضع الحلول المناسبة لها.

ونتيجة لهذا كله، فقد تمَّ رفض ما سُمي بالمنهج الميكانيكي أو الآلي غير المعد بإتقان، مع الاهتمام بالمشكلة المتمثلة بكيفية إعادة بناء المنهج بحيث تتم عملية التكامل بين مختلف ميادين المعرفة، مع ربط ذلك بالنشاط البشري بشكل فاعل. وقد أدى ذلك إلى المطالبة بإعادة بناء المنهج الجامعي.

ومن بين المظاهر الأخرى للتكنولوجيا الحديثة واعتبار المنهج المدرسي على أنه نظام انتاج، ما سُمي بالمسؤولية Accountability من جهة، وعقود الأداء Performance Contracting من جهة ثانية. فقد شهدت السنوات الأخيرة من عقد الستينيات والسنوات الأولى من عقد السبعينيات من القرن العشرين حركة انتعاش لمفهوم المدرسة كنظام انتاجي لا يختلف عن المشروع الصناعي. فالمدارس في ظل هذه الفكرة وقعت تحت ضغوط من أجل استخدام أساليب الإدارة المتبعة في المشاريع الصناعية عند تقييم فعاليتها من خلال المقاييس الكمية للمدخلات والمخرجات.

وطالب بعض المربين فيما بعد بضرورة تحمل المدارس لمسؤوليتها عن طريق استخدام عقود الأداء، لأنهم يرون بأنه بالطريقة نفسها التي تقوم فيها عملية التخطيط والأداء بتحديد الانتاج الصناعي وقيمته للمستهلكين، فإن على المربين أن يكونوا قادرين على هندسة النظام التربوي

وتنظيمه وتنقيحه وإدارته، من أجل إعداد الطلاب للحياة الفاعلة والمعقدة. وفي ضوء فكرة المسؤولية وعقود الأداء هذه، فإن المنهج يمثل فقط عنصراً واحداً من عناصر العملية الانتاجية المسماة بالهندسة التربوية، كما يتم تقييم فعالية الطريقة في ضوء الاداء المحدد كمياً.

ويميل المناصرون لمبدأ العقود، إلى استبعاد ميادين المنهج المدرسي التي لا تخضع للمقاييس الكمية المحددة. ومع ذلك، فإن النموذج الصناعي لم يكن مناسباً لميدان التربية، لأن هذا الميدان لا يهتم بانتاج الأشياء غير الحيّة، ولكن يهتم بنمو الكائن البشري وتطوره، الذي يجب ان يكون قادراً على التعامل بجدارة ليس مع المشكلات المحددة والمخطط لها مسبقاً فحسب، بل والمشكلات الطارئة كذلك.

فالمشكلات التربوية والمنهجية ليست كالمشكلات الهندسية والانتاجية الخاصة بالمصنع. ولا يعني ذلك أن الخطوات المنهجية والنتاجات أو المخرجات التعلمية لا يمكن تقييمها، ولكن لا يتم ذلك بالطرق والوسائل التي يمكن بواسطتها ضبط فعالية المشاريع الصناعية وقياسها. فالعامل البشري أكثر تعقيداً حيث الاهتمام بنهضة الجيل الذي يمثل مستقبل المجتمع وآماله. ومع ذلك، فما زالت الضغوط تتوالى على المربين من الميادين الصناعية والتجارية والعسكرية، من أجل تبني بعض المعايير المطبقة فيها لتقييم الجوانب التربوية والمنهجية.

وللمربي المعروف بوشامب Beauchamp وجهة نظر أخرى في المنهج كنظام. فهو يرى بأن الهدف المهم لنظام المنهج يتمثل في توفير إطار من العمل لتقرير ما ينبغي أن يتم تعليمه في المدارس، واعتبار تلك القرارات نقاط انطلاق لتطوير طرائق التدريس. وتعمل كل مدرسة أو منطقة تعليمية على التخطيط للمنهج والعمل على تنفيذه، ثم تقييم النتائج المترتبة عليه.

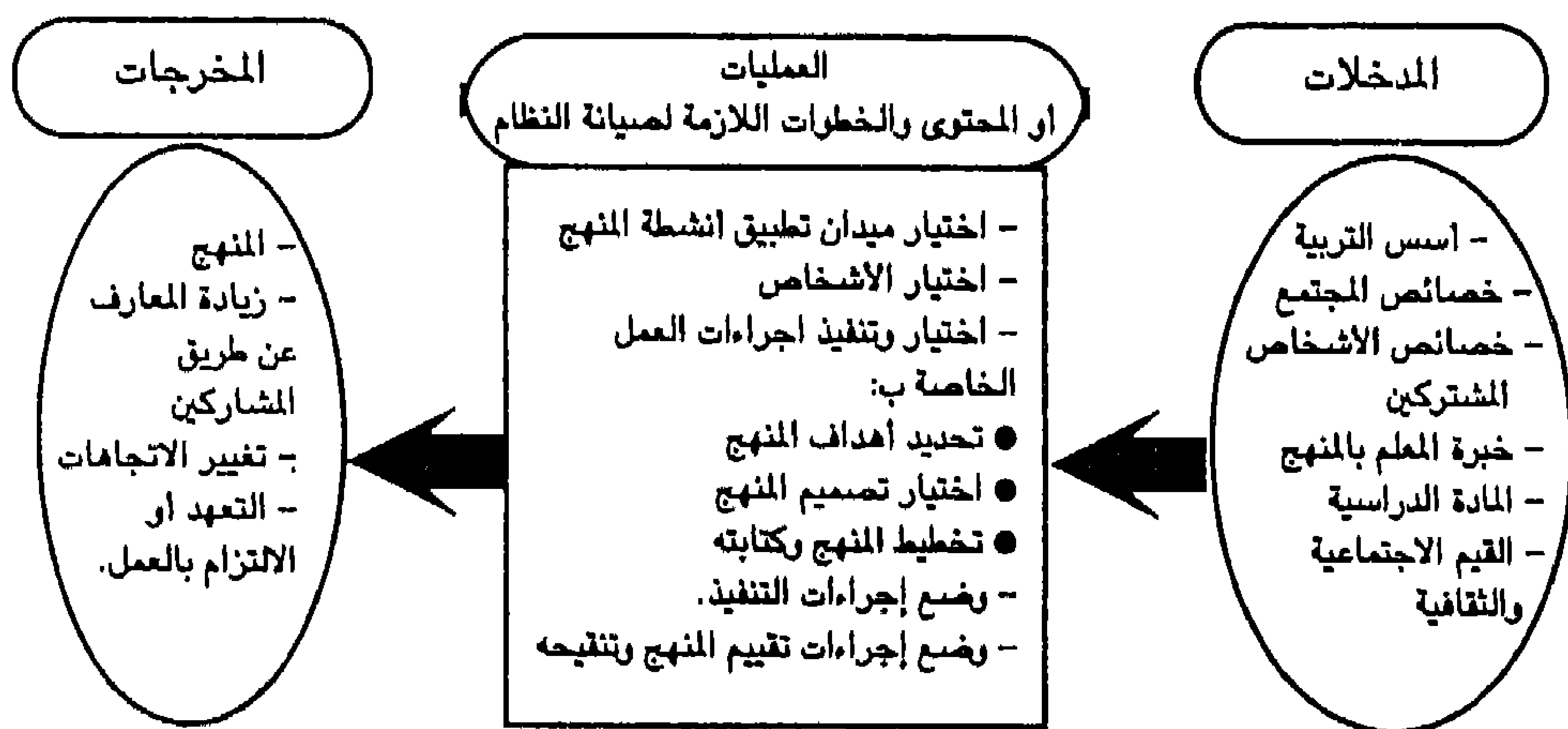
ويعتقد بوشامب أيضاً: بأن نظام صنع القرارات المنهجية لدى العديد من المدارس والمناطق التعليمية غير منظور بدلاً من أن يكون ظاهراً، وغير شعوري بدلاً من أن يكون شعورياً، وعشوائي بدلاً من أن يكون مدروساً ومنطقياً. وعندما يسود ذلك، فإننا لا نستطيع القول بأن نظام المنهج قد تحقق. ولكن عندما يتم استخدام تنظيم مدروس وثابت لتخطيط المنهج وتنفيذه وتقييم مدى فاعليته، فإننا نستطيع القول بأن نظام المنهج قد ظهر حقاً. ولا يعني المنهج عند بوشامب مجرد المحتوى الدراسي أو الخبرات التعلمية المخطط لها أو سلسلة من المخرجات التعلمية فحسب، بل يتضمن تلك الأبعاد جميعها ولا سيما العناصر الثلاثة المهمة الآتية[1] :

1 - المدخلات او البيانات المدخلة Input Data: حيث يتلخص دور البيانات المدخلة في تزويد محتوى النظام وخطوات صيانته، بالطاقة أو الحيوية اللازمة لثبات النظام أو استقراره. وتتمثل

(1) Beauchamp, George A. (1981) **Curriculum Theory.** Fourth Edition. Itasca, Illionis: F.E. Peacock Publishers.

الطاقة أو الحيوية في مثل هذه الحالة، في القوة العقلية والشخصية القيادية الناتجة عن عوامل عديدة كالأسس التربوية، وخصائص المجتمع، وخصائص الأشخاص المشتركين في النظام، وخبرة المدارس بشؤون المناهج، وكمية المعلومات المختزنة والمصنفة الموجودة في ميادين المعرفة، والقيم الاجتماعية والثقافية ذات العلاقة. كما يمكن إضافة عدد آخر من العوامل التي تؤثر في البيانات المدخلة مثل: المواد المنهجية التي تنتجها الشركات التجارية، وتأثير البحوث التربوية، وحاجات الطلاب واهتماماتهم.

وتتكون البيانات المدخلة من مصادر للسلطة Sources of Authority، ومن مصادر للأفكار الجديدة، ومن الطرائق المتبعة لتحقيق مهام المنهج المدرسي ووظائفه. ويتم تنفيذ وظائف المنهج في ضوء النظام الخاص بصيانته والمحافظة عليه. كما يتم خلال مراحل صيانة المنهج، اختيار المعلومات ذات العلاقة، والاجراءات الضرورية للنظام، والقيم الاجتماعية والثقافية، وذلك من مصادر المدخلات المتعددة. وتمثل طريقة الاختيار هذه، أحد الأسباب التي تجعل من الاشتراك في نظام منهج مدرسي متكامل، عملاً تربوياً مهماً للمشتركين فيه.



الشكل (1)

المنهج كنظام من وجهة نظر بوشامب

(ب) العمليات أو المحتوى والخطوات اللازمة لصيانة النظام أو الحفاظ عليه:

يوصف أي نظام عن طريق مجموعة من الأنشطة التي تجعل ذلك النظام فاعلاً في تحقيق ذاته. وقد تبين من الشكل السابق (1) الوظائف الأساسية التي يجب أن تستمر لتطبيق نظام المنهج. وتتمثل خطوات صيانة المنهج أو المحافظة عليه، في اختيار ميدان تطبيق أنشطة المنهج. ويتمثل هذا الميدان في المكان الذي يتم فيه تخطيط المنهج، والمكان الذي يتم فيه الاشراف على إجراءات التنفيذ. وما أن يتم اختيار الميدان، حتى يتم اختيار الأشخاص الذين سوف يشتركون في عملية صنع القرارات المنهجية. وما أن يتم تحديد الأشخاص المشتركين، حتى يتم التخطيط لاجراءات العمل المتعلقة بتحديد أهداف المنهج، واختيار التصميم المناسب، والحصول على تفصيلات حول هذا التصميم، ثم المباشرة بعد ذلك بكتابة المنهج نفسه.

هذا ولا بد من التخطيط الدقيق للاجراءات التنفيذية، حتى يتم الانتقال من نظام المنهج إلى نظام التدريس. وأخيراً، فإن الأمر يحتاج إلى وضع خطط لتقييم مخرجات نظام المنهج والبيانات المستخدمة، من أجل تعديل المنهج وأنشطة النظام المنهجي. وتشمل هذه جميعاً ما يُدعى بعناصر نظام المنهج التي يوضحها الشكل السابق (1).

(جـ) المخرجات أو النتائج Outputs: يعتبر المنهج الذي تمّ التخطيط له، من أكثر مخرجات النظام وضوحاً وأهمية، بل يعتبر بحق من أهم النتائج الملموسة. ورغم ظهور نتائج أخرى مهمة مثل تغيير اتجاهات المعلمين أو المشاركين في النظام، وزيادة معلوماتهم، والتزام المعلمين ومديريها بتنفيذ المنهج وتقييمه، إلا أنها لا تظهر فوراً وبشكل ملموس في مدة قصيرة مثل عملية تخطيط المنهج.

وللمدارس تاريخ طويل في مجال تخطيط المناهج وتطويرها، ولكن لم يعمل العديد منها على اختبار نتائج هذه الجهود. والأهم من ذلك، أن لدى المشتغلين في المناهج خبرة بسيطة في ميدان استخدام النتائج لفحص مخرجات المنهج، على اعتبار أنها بيانات تقويم تستعمل لتطوير جهود تخطيط المناهج بعيدة المدى.

ولا بد لتقدير أهمية هذه المخرجات من وضع المقاييس التي ستحدد أثر العناصر الداخلة في عملية التخطيط وأهمية هذه العناصر. وتحتاج عملية تطوير أدوات القياس التي ستزودنا بهذه المقاييس، إلى المزيد من الدراسة والبحث.

وقد بذلت باتريشيا كونران Patricia Conran جهوداً مهمة في هذا الاتجاه، عندما قامت بدراسة العلاقة بين متغيرات متعددة لنظام هندسة المناهج بطريقة تمّ فيها تحديد تأثيرات مختلف جوانب نظام المنهج نفسه. حيث تمّ تحديد درجة العلاقة بين هذه المتغيرات على أنها تمثل قيادة الادارة المدرسية، واتجاهات المعلم وخبرته وتدريبه وأدائه، وجنس الطالب ونسبة الذكاء لديه وتحصيله المعرفي.

6 – تعريف مقترح للمنهج المدرسي: يطرح المؤلفان – في ضوء كل ما سبق – تعريفاً للمنهج المدرسي يمثل الموقف النظري الذي يقوم عليه هذا الكتاب. ويتمثل هذا التعريف في الآتي:

المنهج المدرسي هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من اسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها، بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم".

تعقيب من مؤلفي الكتاب على تعريفات المنهج

يتضح من التعريفات الكثيرة التي تمّ التطرق إليها للمنهج المدرسي، أنها تقع ضمن مجموعتين كبيرتين هما: أولاً مجموعة التعريفات التقليدية للمنهج المدرسي، والتي تمثلت في تعريف المنهج على أنه المواد الدراسية المنفصلة، وتعريف المنهج على أنه محتوى المقرر الدراسي، وثانياً: مجموعة التعريفات الحديثة الواسعة للمنهج المدرسي والتي تمثلت في تعريف المنهج على أنه الخبرات التعلمية، وتعريف المنهج على أنه أنماط التفكير الإنساني، وتعريف المنهج على أنه الغايات النهائية التي نسعى لتحقيقها، وتعريف المنهج على أنه خطة عمل تربوية مكتوبة، وتعريف المنهج على أنه نظام انتاج.

وقد أصبح ظاهراً للعيان الآثار السلبية التي يتركها تطبيق المنهج بمعناه التقليدي على كل من المعلم والمتعلم والمدرسة والمادة الدراسية والبيئة المحلية التي من المفروض أن تخدمها المدرسة، بل وأن تكون مركز إشعاع فيها. كما تبين ايضاً، انه رغم ظهور تعريفات حديثة وواسعة للمنهج المدرسي على انه الخبرات أو انماط التفكير أو الغايات النهائية أو خطة عمل مكتوبة أو نظام انتاج. ورغم المزايا العديدة التي تشملها تلك التعريفات حين وضعت المتعلم

على رأس اهتمامات العملية التعليمية التعلمية، إلا أنها هي الأخرى تشتمل على ثغرات أو جوانب سلبية تجعل من الاعتماد على تعريف واحد مغامرة غير مضمونة العواقب. كذلك يمكن أن نستخلص من هذه التعريفات مدى تباين وجهات النظر بين علماء المناهج في نظرتهم للمنهج، وهذه في حد ذاتها ظاهرة تربوية صحية، تؤدي إلى اطلاق العنان للفكر الإنساني لكي يتدبر ويحلل ما توصل إليه السابقون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات في المنهج المدرسي. ذلك التدبر الذي سيؤدي إلى وضع النقاط على الحروف عن طريق تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في كل تعريف، وإمكانية اقتراح الحلول المناسبة لعلاج جوانب الضعف التي يتم اكتشافها.

فعلى سبيل المثال، أدى تحليل المربين المحدثين للمنهج التقليدي الضيق إلى كشف الآثار السلبية التي يتركها ذلك المنهج، ليس على جوانب العملية التعليمية التعلمية فحسب، بل وأيضاً على المجتمع الذي يخدمه ذلك المنهج، مع وضع المقترحات المناسبة لعلاجها. وقد حدث الأمر نفسه عندما طرح بعض المربين المحدثين تعريفاً للمنهج على أنه الخبرات التعلمية. فقد وجدنا بعض الاختلافات الواضحة في تعريفاتهم هذه. فمنهم من يرى أن المنهج المدرسي يمثل الخبرات التعلمية التي تمَّ التخطيط لها مسبقاً، في حين يعتقد فريق آخر بأنه عبارة عن الخبرات التي امتلكها المتعلمون فعلاً من قبل تحت إشراف المدرسة، بينما يؤكد فريق ثالث ضمن تعريف الخبرات، على ان المنهج يمثل الأنشطة اللاصفية تارة، ويمثل الحياة الموجهة تارة أخرى. ومع ذلك، فقد أدى اختلاف وجهات النظر حول الخبرات التعلمية، إلى ايجاد مجال واسع ومفيد للاجتهاد وكشف جوانب الخبرات وأهميتها ودورها في المنهج.

وحتى عندما اقترح بعض العلماء تعريفاً للمنهج على أنه أنماط التفكير الإنساني، لاحظنا أنهم يتفاوتون في وجهات نظرهم. فمنهم من يرى أنه التفكير التأملي، في حين يعتقد آخرون انه التفكير الاستقصائي. وكذلك عندما ظهرت بوادر تعريف المنهج على أنه الغايات النهائية، فقد طرح جونسون وبوبهام وبيكر وسكنر وجهات نظر متفاوتة نوعاً ما، رغم وجود أوجه شبه بينها. وحدث الأمر ذاته عندما قام بعض المربين بتعريف المنهج على أنه خطةُ عمل مكتوبة، حيث طرحوا أفكاراً متنوعة، ووجدنا من ينتقد أفكارهم من زاوية التطبيق أو التنفيذ.

وتجلت عملية تفاوت الآراء، عندما اقترح بعض العلماء تعريفاً للمنهج على أنه نظام انتاج. فمنهم من ركز على عملية تحليل النشاط موضحاً أهميتها، ومنهم من دافع بقوة عن ظاهرة

تحليل النظم واعتبار أن المنهج يمثل عملية تحويل المادة الخام وهي الطلاب إلى منتوجات، ومنهم من ناصر مبدأ تحمل المدرسة لمسؤولياتها عن طريق استخدام عقود الأداء.

وباختصار، يمكن القول، بأن العلماء لم يتفقوا على تعريف واحد للمنهج المدرسي، وهذا في حد ذاته ليس عيباً، بل يمثل دليلاً على وجود مبدأ الفروق الفردية بين الناس من جهة، وبرهاناً على استمرارية التفكير في كل ما يطرحه الأنسان من قبل، ثم تحليله من أجل التعرف الى ايجابياته وسلبياته من جهة أخرى، في محاولة جادة للتخلص من السلبيات أو التخفيف من حدتها على الأقل، والتمسك بالايجابيات، مع مراعاة ظروف المتعلمين والمجتمع الذي يعيشون فيه، والتطورات التي تطرأ من وقت لآخر في مجال التربية وعلم النفس من ناحية والعلوم والتكنولوجيا من ناحية ثانية. وهذا بحد ذاته يمثل قمة الابداع عند فتح المجال للتفكير الإنساني لكي يتأمل ويحكم على ما هو موجود في علم المناهج من جوانب قوة ونقاط ضعف، واقتراح فكر جديد لتقويمه من جديد، وهكذا.

وقد طرح المؤلفان في نهاية المطاف تعريفاً شاملاً للمنهج المدرسي على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها، بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

الباب الثاني
أسس المنهج المدرسي

الفصل الثاني : الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي.

الفصل الثالث : الأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي.

الفصل الرابع : الأساس النفسي للمنهج المدرسي.

الفصل الخامس : الأساس المعرفي للمنهج المدرسي.

مقدمة

يُقصد بأسس المنهج المدرسي تلك المقومات أو الركائز الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته. وغالباً ما يُكتب النجاح أو الفشل للمنهج المدرسي بمقدار مراعاة المخططين لهذه الأسس أثناء عملية التخطيط. لذا، يبذل مخططو المناهج جهوداً كبيرة في سبيل أخذ هذه الأسس بالحسبان عند تصميم المناهج الجديدة، أو عند القيام بعملية تقويم المناهج الحالية، أو العمل على تنقيح المناهج الراهنة أو تعديلها أو تطويرها نحو الأفضل.

ويتفق معظم المربين على أنه لن يُكتب لأي منهج مدرسي النجاح، إذا لم يطلع المخططون جيداً على المدارس الفلسفية المختلفة وتأثيراتها على المنهج، وإذا لم يدرسوا فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون، وظروف ذلك المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه ومشكلاته وطموحاته، وإذا لم يتأكدوا من قدرات التلاميذ الذين تُبنى لهم المناهج وحاجاتهم واهتماماتهم وميولهم، وإذا ما يدركوا طبيعة المعرفة الضرورية لكل منهج من المناهج ومدى تعرضها للتغير أو التطور، ونوع المعايير التي يجب أخذها في الحسبان عند اختيارها وتنظيمها.

وبناء على كل ما سبق، فإنه لا بد من مراعاة أربعة أسس مهمة عند القيام بعملية تخطيط المنهج المدرسي أو تعديله أو تطويره أو حتى تقويمه. وتتمثل هذه الأسس الأربعة في الآتي:

1 – الأساس الفلسفي.

2 – الأساس الاجتماعي.

3 – الأساس النفسي.

4 – الأساس المعرفي.

ونظراً لأهمية هذه الأسس في تصميم المنهج المدرسي، فلا بد من توضيحها بدرجة من التفصيل، للتعرف الى ماهية كل أساس وطبيعته ودوره وارتباطه بالمنهج المدرسي أو تأثيراته المختلفة في ذلك المنهج. وفيما يلي توضيح لكل أساس من هذه الأسس الأربعة، في الفصول التالية: الثاني والثالث والرابع والخامس، مبتدئين بالأساس الفلسفي للمنهج المدرسي كالآتي:

الفصل الثاني

الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي

مقدمة:

يلعب الأساس الفلسفي دوراً كبيراً في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية التعلمية وأساليبه التقويمية. وتوجد بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة لا تنفصم عُراها، حيث تمثل الفلسفة البُعد النظري للإنسان في الحياة، في حين تمثل التربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي. لذا، تعتبر التربية عملية إنسانية اجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان في حالته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة ومتفاعلة.

وتقرر المجتمعات الإنسانية الهدف النهائي من حياة الإنسان، سواء صدر هذا القرار عن الفكر الفلسفي الإنساني المحض، أو تمّ اشتقاقه من الموقف الفلسفي المستمد من الأديان السماوية المعروفة. لذا، نلاحظ تعدد هذه الفلسفات وتنوع الآراء أو الأفكار التي تطرحها، مما يؤدي إلى اختلاف في التربية، وبالتالي إلى اختلاف في إجراءات التطبيق وأدواته. حيث تعمل الفلسفة التربوية على تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها ووسائلها وأنشطتها وإجراءات التقويم فيها.

ولكي نعطي الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي الأهمية التي يستحقها، فإنه لا بد من التعرض الى عددٍ من الموضوعات الفرعية ذات العلاقة به مثل المدارس الفلسفية المتنوعة مع توضيح علاقتها الوثيقة بالمنهج المدرسي.

ويتطلب هذا كله التعرف إلى كل من الفلسفة الأزلية أو الخالدة، والفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة البراجماتية أو النفعية، والفلسفة التجديدية، والفلسفة الوجودية، والفلسفة الماركسية.

ولربط دور هذه الفلسفات أو تبيان تأثيرها في المنهج المدرسي، فإنه لا بد من توضيح نظرتها إلى المنهج والمعلم والتلميذ وربما طرائق التدريس والوسائل التعليمية. ولجعل دورها أكثر وضوحاً، فسوف يتم طرح مثال تربوي على كل نوع من أنواع الفلسفات التي سيتم التطرق إليها.

ونظراً لدور الدين الإسلامي الحنيف في التأثير على حياتنا اليومية بعامة وعلى مناهجنا المدرسية بخاصة، فسوف يتم توضيح هذا الدور، ولا سيما نظرة الإسلام إلى الإنسان والكون والحياة من الزاوية الفلسفية، ونظرة الإسلام إلى المنهج من حيث أسسه وعناصره المختلفة. وفيما يأتي توضيح لكل هذه الموضوعات الفرعية المتعددة.

المدارس الفلسفية وعلاقتها بالمنهج المدرسي

لقد عبر توماس هوبكنز Thomas Hopkins عن اهمية الفلسفة في تحديد توجهات المنهج المدرسي وقراراته قائلاً: "لقد تدخلت الفلسفة في اتخاذ كل قرار مهم في مجال المناهج وطرائق التدريس في الماضي، وسوف يستمر دورها كأساس لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلاً، سواء ما يتعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهج المدرسي على تحقيقها، أو طبيعة المحتوى الذي يعكس تلك الأهداف، أو نوعية الوسائل والأنشطة وطرائق التدريس التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى وتعمل بالتالي على تحقيق تلك الأهداف، أو أنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهج في أهدافه ومدى استفادة المتعلم منه.

وللتعرف الى مدى تأثير وجهات النظر الفلسفية في بناء المنهج المدرسي، فإنه من المفيد حقاً التعرض لأهم المدارس الفلسفية، وما نادت به من آراء وأفكار ألقت بظلالها على المنهج المدرسي بطريقة أو بأخرى، وفيما يأتي اهم هذه المدارس وعلاقتها بالمنهج:

1 - الفلسفة الازلية أو الخالدة Perennialism والمنهج:

تعتبر هذه الفلسفة من أكثر الفلسفات محافظة وتقليدية[1]. وترى هذه الفلسفة أن غايات التربية مطلقة وعامة في ذاتها. كما تتركز قضية التربية فيها حول الطبيعة العامة للإنسان، وأنها تستهدف تنمية القوى العقلية للتلاميذ.

وتمثل هذه الفلسفة امتداداً للحركة الفكرية التي سادت في قارة أوروبا خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، والتي عُرفت وقتها بعصر التنوير أو عصر العقل. وتثق هذه الفلسفة بالعقل، من منطلق أن العقل الإنساني قادر بقوته الذاتية دون تدخل من قوى خارجية، على فهم العالم من حوله، الأمر الذي سيؤدي بالضرورة إلى السيطرة على ذلك العالم والتحكم فيه.

(1) Jon Wiles and Joseph Bondi (1989) **Curriculum Development: A Guide to Practice.** Third Edition. Columbus, Ohio: Merrill Publisghing Co . p. 47.

واهتمت الفلسفة الأزلية أو الخالدة بضرورة جعل التعليم عالمياً، وإلا تتجه المؤسسات والهيئات التربوية إلى شيء غير الحقيقة وحدها، وذلك على اعتبار أن مهمة التربية تدور حول الوصول إلى معرفة الحقيقة الخالدة. حيث تتضمن التربية عملية التعليم، في حين تشتمل عملية التعليم على المعرفة، بينما تمثل المعرفة الحقيقة الحقيقة نفسها، من ثمّ فإن على التربية أن تسعى لأن تعمل على تكيف الفرد ليس مع العالم كما هو، بل مع الحقيقة، وهو ما يمثل غاية التعلم.

ويعتقد أنصار هذه الفلسفة بأن الفنون الحرة كالنحو والبلاغة والمنطق والموسيقي وكذلك العلوم والهندسة والفلك، يتم اشتقاقها أصلاً من الخبرة البشرية بدلاً من التخمين والتكهن بالحقيقة، كما أن المصادر الكلاسيكية بصفة عامة تمثل مصادر للحقيقة.

وتنظر هذه الفلسفة إلى المواد الدراسية على انها منفصلة عن بعضها. فمثلاً يتم تدريس التاريخ كتاريخ فقط، والجغرافيا كجغرافيا فقط، والاقتصاد كاقتصاد فقط، كل على حدة، وفي معزل عن بعضها، بدلاً من تدريسها جميعاً بشكل مترابط ومتكامل ضمن ما يُسمى بالدراسات الاجتماعية. وبالمثل يتم تدريس الكيمياء في معزل عن الفيزياء والأحياء، وتدريس مادة الفيزياء منفصلة عن الكيمياء والأحياء، وتدريس مادة الأحياء منعزلة عن الكيمياء والفيزياء، بدلاً من تدريس فروع المعرفة الثلاثة كوحدة واحدة متكاملة فيما يسمى بالعلوم.

وتركز التربية حسب وجهة نظر الفلسفة الأزلية أو الخالدة، على تنمية الذاكرة والتفكير في المجال المعرفي أو العقلي. لذا، فإنه لا مجال للاهتمام بتنمية النواحي الوجدانية أو العاطفية لدى المتعلم من ناحية، أو تنمية النواحي المهارية الجسمية أو البدنية من ناحية ثانية. وقد جاء هذا الاهتمام من منطلق أن غايات التربية يجب أن تكون مطلقة، وإن المنهج الذي يخدم تلك الغايات، يجب أن يتسم بالثبات. كما ينبغي على التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس أن يكونوا ميالين للدراسة ويتصفون بالجدية، كي تصبح لهم القدرة على التأثير والفاعلية، كما تكون القدرة على قراءة الموضوعات الصعبة والتقليدية شيئاً اساسياً بصفة مطلقة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.

مثال تربوي على الفلسفة الأزلية: من الأمثلة على هذه الفلسفة، أننا نجد بعض المدارس الابتدائية التي تؤمن بها قد عملت على التقليل من أهمية بعض الموضوعات كالرسم والرقص والموسيقى غير التقليدية، ولكنها في الوقت نفسه تركز على أهمية تدريس المواد الأساسية

الثلاث وهي: القراءة والكتابة والحساب، وذلك عن طريق مضاعفة الوقت المخصص لها. كما يتم تشكيل مجموعات مصغرة من التلاميذ، من أجل القيام بالدراسة المتعمقة، وبذل الجهود في عملية التعلم. كما تعتمد تلك المدارس على نظام المكافآت والجوائز من أجل تحقيق الفاعلية في كل من القراءة الشفهية، والتعبير التحريري، والكتابة بخط جميل، والقيام بالعمليات الحسابية، وتهجئة الكلمات.

ويركز المنهج المدرسي في المدرسة الأزلية على تراث الماضي، متضمناً المعلومات أو البيانات المتعلقة بما كتب في فترة لا تقل عن نصف قرن سابق من الزمان. وعموماً، فكل مكونات العملية التعليمية تدور في فلك المعرفة، بما فيها التقويم الذي ينصب على قياس مدى تحقيق تلك المعرفة أم لا.

2 – الفلسفة المثالية Idealism والمنهج:

تعود هذه الفلسفة إلى افلاطون Plato اليوناني قديماً، وإلى كانت Kant وهيجل Hegel وديكارتDescartes في العصور الحديثة. ومن أشهر التربويين المناصرين لها بستالوتزي وفروبل. وتعد هذه الفلسفة أكثر انتشاراً في الفكر الفرنسي والألماني، وأقرب صلة بمدارس الوعي الديني.

ويمكن تعريف الفلسفة من منظور الفكر المثالي على أنها رؤية شاملة للعالم في جملته باستخدام العقل. كما قام الفيلسوف الفرنسي الشهير ديكارت في القرن السابع عشر بتعريفها على أنها دراسة الحكمة، أي المعرفة الكاملة بكل ما في استطاعة الإنسان معرفته، هذا بالاضافة إلى قدرته على تدبير حياته، والعناية بصحبته، واستكشاف الفنون. وقد شبه ديكارت الفلسفة بالشجرة التي تمثل الميتافيزيقيا أو علم ما وراء الطبيعة جذورها، بينما يمثل ساقها علم الطبيعة، وأغصانها باقي العلوم، وأعلى هذه الأغصان يمثله علم الأخلاق.

وتنظر الفلسفة المثالية إلى العالم المادي على أنه ليس واقعاً مطلقاً ومستقلاً عن الإنسان. فالأشجار والبحار والجبال وغيرها من الظواهر الطبيعية المادية، لا وجود حقيقي لها دون إدراك الإنسان لها وتفكيره فيها. كما يعتبر العقل والروح جوهر العالم، لأن الشيء الذي جعل الإنسان إنساناً هوعقله وروحه، ومن ثم فهما يمثلان أهم ما فيه، وإنه خلالهما يدرك الأشياء والحقائق، ويصل إلى القوانين والاستنتاجات.

وتشترك الفلسفة المثالية مع التيار الديني في أن العالم موجه ومخطط لتحقيق رسالة الروح أو العقل، وأن الطبيعة المحيطة ليست متحركة بطريقة عشوائية، بل تتحرك لتحقيق غايات سامية تتمثل في العقل الخاص أو الروح المطلقة، مع مراعاة الفارق الكبير في الدين الإسلامي.

أما المعرفة وفقاً لهذه الفلسفة، فهي مستقلة عن الخبرة الحسية، وذلك لأن الإنسان جوهره العقل، وأن الحواس مشكوك في صحتها ودقتها. لذا، فإن المعرفة لا يتم اكتسابها إلا باستخدام العقل وليس باستخدام الحواس، وكلما كانت المعرفة مجردة عن الإدراكات الحسية، سَمَتْ وارتقت وكانت أكثر يقينية وثباتاً، ومن ثمَّ فالمعرفة فطرية كامنة. أما وظيفة التعليم عن طريق تطبيق المنهج المدرسي، فتتمثل في توليد المعرفة وإخراجها من حيز الوجود بالقوة، إلى الوجود بالفعل.

وتؤمن الفلسفة المثالية بوجود أفكار عامة ثابتة مطلقة ومستقلة عن العالم المحسوس الذي نعيشه. وتوجد تلك الأفكار في عالم المثل، عالم الحق والخير والجمال، ذلك العالم الثابت الأبدي الحقيقي، الذي يقابل عالمنا الحسي غير الحقيقي والمتغير المليء بالشرور والآثام والأشباح.

وقد انتقلت تلك النظرة الثنائية للإنسان أيضاً، حيث يعتبر ذلك الإنسان ثنائي التكوين، يتألف عن جسم وعقل، ويسمو العقل على الجسم لأنه بحكم تكوينه ينتمي إلى عالم المثل، بينما يرجع البدن أو الجسم بحكم أصله، إلى العالم المادي المحسوس. ولما كان عالم المثل أفضل من العالم المادي، فإن العقل أفضل من البدن، وبالتالي فإنه يجب الاهتمام بالعقل على حساب البدن.

وتتمثل الحقيقة التي يجب على العقل أن يدركها، في عالم المثل، الذي يعتبر عالم الحقيقة المطلقة. كما أن القيم وفقاً لتلك الفلسفة تتسم بأنها مثالية ثابتة لا تتغير. كذلك فإن المعرفة النظرية أفضل بكثير من المعرفة العملية أو التطبيقية.

وترى الفلسفة المثالية أن التعلم يجب أن يوجه لإفادة العقل، بدلاً من مجرد تعظيم الذات، وذلك لأن الحقيقة هي نفسها اليوم كما كانت بالأمس. وعلى المعلمين في هذه الحالة أن يكونوا نماذج للحق والفضائل الأخرى، وعليهم تحقيق النظام دون تجاهل للميول والأمور الذاتية، كجوانب مهمة في عملية التعلم.

ويعتبر النظام والتأثير الإلهي من الأهمية بمكان في فكر الفلسفة المثالية. لذا، تهتم هذه الفلسفة كثيراً بالتربية القائمة على الدين والقيم.

وعموماً، فقد اهتمت الفلسفة المثالية في مجال التربية بتنمية العقل وإهمال الجسم. كذلك اهتمت بالعلوم التجريبية، كما أكدت على كشف القوى الفطرية وإهمال تأثير البيئة، مع التركيز على تعليم الصفوة، لما لهم من قدرات فطرية تمكنهم من التعلم.

وركزت هذه المدرسة الفلسفية على الحدس والبصيرة في المعرفة، ونظرت إلى القيم على أنها ثابتة لا تتغير، فقد اهتمت بالمثل العليا وأهملت حاضر المتعلم ومستقبله.

وبإيجاز شديد، فإنه يمكن القول بأن المنهج المدرسي الذي تؤمن به الفلسفة المثالية وتدافع عنه، هو منهج ثابت، غير قابل للتطور، كما يتم نقله من جيل إلى جيل. ويتألف هذا المنهج من مواد دراسية منفصلة كالدين والتاريخ والفلسفة والأدب والرياضيات وغير ذلك من المواد المرتبطة بها.

وتستخدم تلك الفلسفة طريقة التلقين وطريقة الإلقاء في معالجة الموضوعات الدراسية، وتؤمن باستعمال وسائل العقاب البدني من أجل المحافظة على الهدوء والنظام في الحجرة الدراسية من جانب التلاميذ، وتدريب كل من ملكة الصبر وملكة الارادة لديهم.

ولا ترى هذه الفلسفة أية أهمية لأنواع الأنشطة التي تتم خارج الحجرة الدراسية، في المنهج المدرسي، لأنها لا تخدم العقل أو التفكير، بل تركز على تنمية المعرفة لدى المتعلم، حيث يتم قياس ما استوعبه العقل من المعلومات، وليس قياس المتعلم في المعرفة. وبعبارة أخرى يتم التركيز هنا على قياس مدى ما حصل عليه المتعلم من المعلومات التي يتضمنها المنهج.

مثال تربوي على الفلسفة المثالية: تتوجه المدارس الثانوية الدينية الخاصة كالمدارس البروتستانتية نحو المثالية، عن طريق مطالبها التي تركز على المستويات العالية من الانجاز العقلي. كما أنها مشهورة بالإعداد الجيد والمتميز للطلاب من أجل التحاقهم بالجامعة، وذلك عن طريق ممارسة الشعائر الدينية يومياً ودراسة الكتاب المقدس.

وتتم المحافظة على النظام في هذه المدرسة عن طريق استخدام الحراسة المسلحة التي تُستبدل كل ساعة تقريباً، كما يستخدم فيها الطرد المؤقت من المدرسة أو الفصل النهائي منها

كأساليب عقاب من أجل الحصول على نظام رفيع المستوى. وفي الوقت نفسه، تفتخر المدرسة بخريجيها الذين يلتحقون بالمهن المختلفة داخل البلاد وخارجها، من أجل نشر الوعي الديني وخدمته دائماً[1].

3 – **الفلسفة الواقعية Realism والمنهج :**

تعود أفكار هذه المدرسة إلى الفيلسوف اليوناني أرسطو والفيلسوف المسلم ابن سينا، والفلاسفة الأوروبيين بعد عصر النهضة أمثال فرانسيس بيكون Bacon وجون لوك Loke وديفيد هيوم Hume وجون ستيورات مِلْ Mill .

وتنظر هذه الفلسفة إلى طبيعة العالم على انه ذلك العالم الفيزيقي أو الطبيعي، عالم الواقع الذي يشتمل على الحقائق جميعها، والتي يمكن اكتشافها عن طريق التحليل العلمي الموضوعي. وتمثل تلك الحقائق القوانين الطبيعية التي تحكم مسار الكون والإنسان.

وفيما يتعلق بطبيعة الإنسان، فإن الواقعية تنظر إليه كالموجودات الأخرى، حيث يمكن معرفته وفهمه عن طريق دراسة مكوناته، وإن كان الإنسان يتميز عن سائر الموجودات بالعقل والمنطق.

ويرى أنصار الفلسفة الواقعية أن المجتمع يسير وفق قوانين طبيعية عامة وشاملة لا تتغير. وكلما أطاع الإنسان القوانين الطبيعية وفهمها جيداً، سار المجتمع بشكل طبيعي وبنجاح كبير. كما يرى الواقعيون أن القيم غير ثابتة، وأن القيم الجماعية تكمن في النظام الطبيعي والمبادىء الشاملة التي تحكمه.

كما تهتم الفلسفة الواقعية بالمعرفة الطبيعية، نظراً لأن العقل وفقاً لها يتلقى المعلومات من العالم، بدلاً من أن يقوم بإيجاد عالم خاص أو إعادة تنظيمه، كما يدعي الفيلسوف المثالي. ولهذا يركز الفكر الواقعي على أن أهم المواد الدراسية، هي التي تبحث في الظواهر الطبيعية، حيث يمكن الاعتماد على الحواس في استقصائها. ولهذا، لا بد أن تحل الدراسات العملية محل الدراسات الانسانية أو اللغوية. كما أنه يجب الاهتمام بدراسة الأشياء الواقعية التي يمكن الوصول إلى حقائقها عن طريق الحواس. لذا، فإن الملاحظة، والاعتماد على أسلوب

(1) Doll, Ronald C. (2003). **Curriculum Improvement: Decision Making and Process.** Seventh Edition, Boston: Allyn and Bacon.

التجريب، والاستناد إلى الشواهد أو الأدلة ثم تحليلها بالعقل، تعتبر مداخل أساسية للمعرفة. كذلك يهتم الواقعيون بمحتوى التعليم أكثر من الاهتمام بطريقة التدريس. لذا، فإنهم يوجهون اهتمامهم نحو المواد الدراسية أكثر من عنايتهم بشخصية المتعلم.

ويعتقد الواقعيون بأنه يتم الاستدلال على القيم عن طريق التجربة والحس، وذلك لأنها نابعة من الواقع المحسوس، ومن ثمَّ فهي متغيرة ونسبية، ويمكن قياسها عن طريق الوسائل العلمية وطرق البحث. كما أن القيمة ليست سوى حقيقة موضوعية، قابلة للتقصي والبحث والتحديد كأي جانب مادي قابل للبحث في العلوم الطبيعية. وتصبح القيم، بناء على ذلك، فعلاً اجتماعياً له ضوابطه ومقاييسه ومواقفه العملية المرتبطة بالواقع.

وتهدف التربية في الفلسفة الواقعية إلى إعداد الفرد لتقبل حظه المكتوب له في هذه الحياة، ومساعدته على التكيف مع بيئته دون أن يعمل على تشكيلها أو التأثير فيها. ولكي يتحقق التكيف الفعّال بين الإنسان وبيئته، فإن عليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه، أي العالم الخارجي الواقعي. كما يمكن اكتشاف المعرفة وتلقينها للصغار بطريقة منظمة عن طريق المدارس التي يتم فتحها لهم.

أما المنهج من منظور الفلسفة الواقعية، فيتكون من مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه فقط. كذلك، فإن مكونات محتوى المنهج الواقعي متى اكتشفت تبقى ثابتة، ويصبح تغيرها بطيئاً، وهي تتألف من العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية، وبالإضافة إلى التعليم المهني.

ويتمثل دور العلم الواقعي في تقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثير والاستجابة لكل منها، ومن ثمَّ يقدمها للطلاب بطريقة تجعلهم يستجيبون الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد. ويقوم المعلم بتكرار حدوث المثير، كي تتبعه الاستجابة الصحيحة. كما يعمل على مكافأة الطلاب كلما قاموا بالاستجابة الصحيحة، ويفضل استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج. كما تنظر هذه الفلسفة إلى ألوان النشاط اللاصفي على أنها غير أساسية ومحددة وليست ضرورة من ضرورات المنهج المدرسي.

وعموماً، تهتم الفلسفة الواقعية بعالم الأفكار والأشياء الثابتة في المادة الدراسية، والتي تكون مقبولة بشكل عام مثل الحقائق وفنيات أو آليات القراءة، واليقينيات في العلوم والرياضيات، والأساسيات في أية مادة دراسية أو موضوع دراسي. أما المبادىء العامة

والنظريات وفقاً لهذه الفلسفة، فإنها تأتي في بداية الخبرات التعلمية، ثم تتبعها بعد ذلك عملية التطبيق أولاً ثم عملية الممارسة المستمرة ثانياً.

ويعتقد الواقعيون بأن المعرفة القيِّمة هي تلك المعرفة التي يتم تجميعها وتنظيمها وتنسيقها في إطار عقلاني منطقي، ثم يتم تقديمها إلى التلاميذ كي يتعلموا منها بصدق. كما يتم إعداد المراجع والمطبوعات عن طريق الخبراء، مع الاستعانة بالمعامل والأفلام والتراجم كوسيط مُهم لمساعدة التلاميذ على تعلم ما يجب أن يتعلموه.

وتمثل التربية الأساسية أو الجوهرية حجر الزاوية في إعداد الجيل لمختلف نواحي الحياة. ويتم تحقيق تلك التربية عن طريق زيادة وتعميق دراسة المعرفة الموجهة بالحقائق في الموضوعات الدراسية المتعددة.

مثال تربوي على الفلسفة الواقعية: قام بعض المربين بالتعاون معاً في سبيل إنشاء مدرسة ثانوية في إحدى المدن الأوروبية، يعتمد التدريس فيها على الاستقامة والحزم من أجل الوصول إلى الإعداد الجيد للخريجين من الطلاب الملتحقين بها. ويتم الاهتمام في هذه المدرسة، بالمواد الدراسية الأكثر قيمة من وجهة نظر الفلسفة الواقعية مثل العلوم الطبيعية والرياضيات واللغة الانجليزية واللغات الأجنبية الحديثة، بينما لا يتم الاهتمام فيها بالدراسات الاجتماعية والعلوم العامة والأنشطة المدرسية المختلفة. ويعتبر معدل الانسحاب من المدرسة مرتفعاً، كما يمكن للطلاب الذين لا يجدون في أنفسهم ميلاً لدراسة الحقائق وأساسيات المعرفة، أن ينتقلوا أو يتحولوا إلى مجالات أخرى. وينظر أعضاء هيئة التدريس في هذه المدرسة نظرة واقعية إلى المادة الدراسية والمدرسة والحياة.

4 - الفلسفة البراجماتية أو النفعية Pragmatism والمنهج:

ترجع أصول الفلسفة البراجماتية إلى الفيلسوف اليوناني القديم هيراقليطس Heraclitus (535 - 475 ق.م)، الذي آمن بفكرة التغيير المستمر وعدم وجود الحقائق الثابتة المطلقة. وقد تطورت الأفكار البراجماتية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. ومن أشهر المفكرين المؤسسين لهذه الفلسفة تشارلز بيرس Charles S. Peirce (1839 - 1914 م) ووليم جيمس William James (- 1910 1842 م) وجون ديوي John Dewey (1859 - 1952 م).

وكان بيرس أول من استعمل كلمة البراجماتية أو النفعية Pragmatism في الفلسفة الحديثة، وكان ذلك عام 1878 في مقالة كتبها تحت عنوان "كيف نوضح أفكارنا". وكلمة البراجماتية مشتقة أصلاً من الكلمة اليونانية Pragma، ومعناها العمل. ويُعد وليم جيمس الرجل الثاني بعد ديوي في نشر المفاهيم البراجماتية على نطاق واسع، بينما يرجع الفضل الأكبر في تطوير البراجماتية وتطبيق مبادئها في جميع مجالات الخبرة الإنسانية إلى جون ديوي.

وقد أخذ الفكر البراجماتي مسميات متنوعة منها البراجماتية Pragmatism، أو الأدائية Instrumentalism، أو الوظيفية Functionalism أو التجريبية Experimentalism، وجميعها تركز على أن التربية هي الحياة، وليست عملية الإعداد للحياة.

وتنظر الفلسفة البراجماتية إلى العالم على أنه نسبي، وفي حالة تغير مستمر. كما ترى أن طبيعة الإنسان متكاملة، فعقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة، بل هي خصائص لعضو متكامل، وأن كل فرد له طبيعته وشخصيته الخاصة به.

أما عن الحقيقة فتنظر الفلسفة البراجماتية إليها على أنها غير مطلقة، وإنها خير ما في حوزتنا من المعارف التي تمَّ تجريبها أو اختبارها، وأن المجتمع بطبيعته ديناميكي دائم التغير، يضع ثقته في قدرة الإنسان على المساهمة الفاعلة في بناء المجتمع وتطويره وحل المشكلات التي تواجهه أو التخفيف من حدتها على الأقل.

ولا تؤمن البراجماتية بوجود قوانين أخلاقية مطلقة، كما ترى أن أحكامنا حول القيم قابلة للتغير(1). فلا وجود لقوانين أخلاقية أو قيمية يفرضها واقع غير طبيعي كما هو الحال في الفلسفة المثالية، وما نصدره من أحكام على شيء ما، يعتمد على نتيجة تطبيق هذا الشيء من ناحية، والنفع أو الفائدة التي تعود منه من ناحية أخرى.

وقد تمَّ تطبيق البراجماتية على التربية من خلال الحركة التقدمية في التربية التي عارضت التربية التقليدية. وترى الحركة التقدمية، بأن التربية في عملية تطور دائم، مما يتوجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل المنهج المدرسي، في ضوء التغيرات التي تحدث في المعرفة وفي البيئة، وذلك على اعتبار أن جوهر التربية لدى التقدميين ليس التكيف مع المجتمع، ولكنه إعادة بناء مستمر للخبرة، إتفاقاً مع ما يذهب إليه ديوي من أننا قد لا نصل إلى تعريف

(1) مدكور، علي احمد (1991) نظريات المناهج العامة. عمان: دار الفرقان ص 299.

إجرائي للتربية على أنها إعادة بناء وإعادة تنظيم للخبرة بشكل يساعد على توجيه الخبرة التالية، نظراً لكثرة المواقف التربوية التي قد تتطلب تعريفات إجرائية كثيرة.

وتنظر الفلسفة البراجماتية إلى المتعلم على أنه فرد يمر بخبرات، كما أنه مفكر ومكتشف، وأن الاهتمام والفضول لديه يدفعانه إلى التعلم. لذا، يجب أن نجعل ما يتعلمه الفرد متعلقاً بحاجاته واهتماماته الخاصة. ونتيجة لذلك، يجب أن نسمح للتلاميذ بتعلم ما يحبون أن يستطلعوهُ بأنفسهم شخصياً، بدلاً من تزويدهم بمعلومات مختارة لهم من جانب الآخرين.

وهكذا تقدم البراجماتية للتلاميذ، المنهج الدراسي الذي يحتوي على الخبرات والدراسات الاجتماعية والمشروعات والمشكلات والتجارب بصورة وظيفية.

وانطلاقاً من إيمان البراجماتية بأن كل الأشياء في حالة تفاعل وتغير، فإنها ترى أنه لا معنى للتركيز على المعرفة المطلقة، ومن ثمَّ فإن حاجات التلميذ ورغباته ينبغي أن تحدد ما يجب أن يتعلمه.

وينظر المعلمون في الفكر البراجماتي إلى أنفسهم كوسائط للتعلم بدرجة أكبر، كونهم مجرد ناشرين للحقائق أو ناقلين لها، لأنه في هذا العالم المتغير بشكل سريع، فإن ما يقوم المعلم بتدريسه اليوم قد لا يكون صادقاً في الغد. كما يجب ربط ما يدرسه المتعلم بالخبرات التعلمية التي يمر بها من جهة وبحياته اليومية والبيئة المحلية المحيطة به من جهة ثانية. كذلك يجب تعليم التلميذ كيف يفكر بدلاً من تعليمه موضوع التفكير. وبعبارة أخرى، فإنه من الضروري حسب الأفكار البراجماتية تعليم التلميذ كيف يفكر بدلاً من ماذا يفكر، وذلك لأن الإختبار الحقيقي لما يتعلمه التلميذ يتمثل في الأثر العلمي أو التطبيقي الذي يظهر في سلوكه.

أما عن دور محتوى المادة الدراسية، فيجب أن يعمل على تنمية الاستبصار والفهم والمهارات الضرورية اللازمة لتحقيق التفكير الابداعي لدى المتعلم. كما يتمركز المنهج المدرسي وفق الفلسفة البراجماتية حول المتعلم، ويقدم له مادة دراسية تساعده على الاكتشاف والممارسة العملية.

وتُعد مهارات تحديد القضايا وحل المشكلات والاستقصاء والبحث العملي، من بين أهم أنواع الأنشطة التي لها قيمة كبرى في عملية التعلم. وطبقاً لذلك كله، تعتبر الوسائل التعليمية والتجارب العملية التي تحقق حدوث التربية الفعّالة، من الأمور التي لها تقدير خاص من وجهة نظر المدرسة البراجماتية.

وهكذا، يُعد المنهج المتمركز حول المتعلم ثمرة من ثمرات الفكر البراجماتي. حيث نظر جون ديوي إلى التعلم على أنه عملية استقصاء وبحث، بدلاً من استيعاب المعلومات بصورة سلبية عن طريق التلقين أو الحفظ. فقد أوضح ديوي ذلك قائلاً: "إن الاعتماد الزائد على الآخرين من أجل الحصول على المعلومات، يمثل عملية منبوذة أو مبتذلة. ومنطلق الاعتراض على ذلك، أن هؤلاء الآخرين المتمثلين في كل من الكتاب المدرسي المقرر والمعلم، يقدمون حلولاً جاهزة، بدلاً من إعطاء المتعلم المادة الدراسية كي يستخدمها بنفسه في مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة".

ويُعد منهج النشاط أحد التنظيمات المنهجية المهمة الذي يرجع في أصله إلى ديوي، عندما أنشأ عام 1896 أول مدرسة تعتمد على هذا النوع من المنهج ملحقة بجامعة شيكاغو، في إجراء تعاوني بينه وبين الآباء والمعلمين والمربين، لتنظيم العمل المدرسي تحت إدارته.

مثال تربوي على الفلسفة البراجماتية: توجد مدرسة إبتدائية خاصة في إحدى المدن الأمريكية، لا يتم فيها تقديم الموضوعات الدراسية لمجرد أنها موضوعات مُهمة في ذاتها، ولكن لكونها مفيدة ونافعة للتلاميذ، وذلك من منطلق ما تؤكده تلك المدرسة على الفكرة القائلة بأنه إذا كان الشيء الذي نقوم بدراسته غير مفيد، فإن التدريس يصبح لا قيمة تربوية له.

ويكتسب كثير من التلاميذ الذين يلتحقون بتلك المدرسة، العديد من الخبرات من دروس المشاهدة في المجتمع المحلي وخدمة غيرهم من الناس، كما تمثل الزيارة الميدانية الجزء المهم في منهج تلك المدرسة. أما المعلمون، فيقومون بتأدية واجباتهم من منطلق براجماتي، ويحكمون على قيمة المادة الدراسية من منظور المنفعة التي تعود منها على التلاميذ كما يتم التدريس بشكل طبيعي في موقف غير مقيد قدر الإمكان، ويتم تصميم الاختبارات التحريرية وصياغة فقرات الأسئلة، لتقيس القدرة على التفكير وتطبيق الأفكار من جانب التلاميذ.

5 - الفلسفة التجديدية Reconstructionism والمنهج:

تنظر الفلسفة التجديدية أو فلسفة إعادة البناء إلى التربية على أنها وسيلة ثقافية أمينة، يعمل المجتمع على تجديد حياته عن طريقها، كما يتجنب في الوقت ذات، خطورة تدمير نفسه بنفسه.

وعلى الرغم من أن أنصار الفلسفة التجديدية يؤمنون بالاتجاه التقدمي في الفكر البراجماتي، إلا أنهم يرون أن ذلك الاتجاه لا يلائم سوى المجتمعات التي تتسم بالاستقرار،

وتعيش حياتها في ظل الظروف العادية. كذلك يرون أيضاً، بأن التربية التقدمية بالمعنى البراجماتي تصلح للتطبيق في عصر يسوده التحرر المطلق، وغير مناسبة للتطبيق في مثل الظروف التي أوجدتها الحروب العالمية من حركات تحررية وجهاد مستمر وتنافس شديد بين القوى العظمى.

وبصورة عامة، يمكن القول أن الفكر التجديدي يعتمد في معالجاته على مقومات الفكر البراجماتي، إلا أنه يختلف عنه في مجال دراسة التلاميذ للحياة الاجتماعية. ويركز المؤمن بالفلسفة التجديدية على المستقبل من خلال دراسة الحاضر وتحليله، ويعطي أهمية واضحة للجماعة ودورها في التربية، وذلك من منطلق أن الحياة المتحضرة هي جماعية في خصائصها.

وتعتمد الفلسفة التجديدية على التحليل المنطقي والاجتماعي والأنثروبولوجي والفلسفي في تركيزها على جعل التربية في مقدمة توجيه المجتمع وقيادته، كما ترى أن المعلمين يمكنهم تحطيم حواجز الماضي، إذا كان ذلك ضرورياً، من أجل إعادة بناء الثقافة. كذلك فإنها تنظر إلى التراث الإنساني كوسيلة يمكن استخدامها من أجل المزيد من البحث والانجاز الذي يؤدي إلى تحقيق ذاتية الشعوب. لذا، فإن هذا الفكر التجديدي يتجنب عملية التلقين في التدريس، ويستبدلها بإرشاد التلاميذ وتوجيههم عن طريق المناقشة الفاعلة والتحليل العقلي الناقد للقضايا أو المشكلات المختلفة.

ويستخدم التجديديون مواد دراسية متنوعة، كما أنهم يعتبرون المادة الدراسية مفيدة، بصفة اصلية، في خدمة هدفهم الأساس. كذلك، فإنهم غالباً ما يعملون على مشاركة التلاميذ وأولياء أمورهم وأعضاء المجتمع المحلي، على نطاق واسع، من أجل تحقيق التعاون الوثيق بين مصادر التعلم أو التربية الرسمية المقصودة، وبين المصادر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كمحاولة جادة لتحسين أو تحقيق وضع افضل للإنسان.

وينادي العديد من أنصار الفلسفة التجديدية بضرورة جعل الحياة الجماعية مركزاً للخبرة المدرسية، حيث تعتبر الجماعات البشرية أو الأعمال الجماعية الناجحة، وسيلة مهمة من وسائل إنجاز الديمقراطية الحقيقية التي تسعى الأمم دوماً للوصول إليها وتحقيقها[1] .

(1) Tanner, Daniel & Tanner, Laurel (1994). **Curriculum Development: Theory Into Practice.** Third Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

مثال تربوي على الفلسفة التجديدية: سمحت وزارة التربية والتعليم في إحدى الدول لمعلم يمتاز بالنشاط والحيوية والسمعة التربوية الجيدة، بتأسيس مدرسة صغيرة بعد تجهيزها بالإمكانيات والمواد اللازمة لإيجاد جو تربوي مناسب. وقام بإعداد منهج تلك المدرسة بعض المعلمين من ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو الحركة التجديدية، مركزين في ذلك المنهج على بعض القضايا المهمة مثل: تطور مفهوم الذات، والتحرر من الضعف، والقدرة على العمل داخل نظام يعتمد على مرحلة البحث عن التغيير وتأدية الواجبات على المدى الطويل، والاهتمام بتوقعات المستقبل من أجل تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يعيش في ظلها معظم الناس. وتمَّ التخطيط في هذه المدرسة لعقد اجتماعات أسبوعية مع الآباء وبعض أفراد المجتمع المحلي، الذين لهم رغبة في الاصلاح والتجديد في الجانب التربوي[(2)] .

6 – الفلسفة الوجودية Existentialism والمنهج:

بدأ الفكر الوجودي يأخذ مكانه في قارة أوروبا بعد الحرب العالمية الأولى، وبصفة خاصة في المجتمعين الألماني والفرنسي. وقد مرَّ ذلك الفكر بمراحل ثلاث، حيث بدأت المرحلة الأولى على يد الفيلسوف الدانمركي سورين كيركجارد Kierkgaard (1813 - 1855) الذي يعتبر أول من استخدم كلمة "وجود" في مضمون فلسفي. وقد آمن هذا الفيلسوف بأن الفرد الموجود هو ذلك الانسان الذي يتصف بعلاقة لا نهائية مع نفسه ويهتم بمصيره، ويشعر بأنه يجمع بين النهائي واللانهائي من الأمور.

وبدأت المرحلة الثانية عندما قام الفيلسوف الألماني هيدجر Heidegger (1899 - 1973)، بتمحيص آراء كيركجارد، وذهب إلى أننا لا نفهم الوجود إلا عن طريق وجودنا أو في صميم كينونتنا. والوجود الأصيل والحقيقي في نظره، هو أن نرتد إلى ذواتنا لنأخذ على عاتقنا مسؤولية وجودنا، وعندها يبدأ القلق. وقد هاجم هيدجر ارتباط الوجود الإنساني بالله وقال: إن الوجود الوحيد الذي يرتبط به الإنسان هو الوجود الإنساني وحده، وبذلك ينكر وجود الله عز وجل ويدعو إلى الالحاد.

أما المرحلة الثالثة للفلسفة الوجودية، فقد بدأت على يد الفيلسوف الفرنسي جان بول سارتر Sarter (1905 - 1980)، الذي انتشرت في أيامه الوجودية على نطاق واسع في معظم

(1) Doll, Ronald G. (2003). **Op. cit.** pp. 29 - 30.

أرجاء العالم، ولا سيما في أوروبا وأمريكا الشمالية. ويعتبر سارتر من أكبر المعارضين لفكرة التوكل والتسليم بأن هناك قوة خارج الإنسان تسيره وتسيطر على مستقبله. وهو يؤمن بأن الوجود الإنساني يسبق ماهيته وجوهره، لذا، فإنه لا بد للإنسان أن يعمل على ايجاد ماهيته وجوهره. ولكي يتسنى له ذلك، يجب أن يتمتع الإنسان بحرية تامة غير مقيدة.

وبصورة عامة، لا يحاول الفكر الوجودي تقديم إجابات قاطعة حول الحقيقة والواقع والقيم، بل يستهدف إيقاظ ميل الإنسان للاهتمام بهذه المشكلات والأسئلة فقط، ولا يعطيه الاجابات الشافية المتعلقة بها.

فمثلاً، بالنسبة لطبيعة العالم، تؤمن الفلسفة الوجودية بأن العالم الذي نعيش فيه دائم التغير والتطور، كما أنه مليء بالمتناقضات، وأن الحياة الحقيقية فيه تتمثل في قيام الفرد باتخاذ القرارات التي يقتنع بها بدلاً من أن تكون مفروضة عليه. وبالنسبة لطبيعة الإنسان، فإنه يمكن أن يتم فهم الإنسان من خلال وجوده، وصنعه لنفسه بما يختار أن يكون، وذلك من خلال تفاعله مع الحياة، لذا، فإن على من يريد فهم طبيعة الإنسان، أن يبدأ بفهم وجوده ومعناه أولاً.

وفيما يتعلق بالقيم، فإن الوجودية ترى أن الإنسان هو المسؤول الأول والأخير عن اختيار القيمة التي سيتبعها في حياته، وهو كذلك المسؤول عن صنع نفسه وصنع عالمه. ومن الضروري وفقاً لهذه الفلسفة، أن تكون القيم الأخلاقية متنوعة لأنها مسألة فردية أو شخصية وليست مسألة جماعية.

والمعرفة عند الوجودية حركة في الشك، ورغبة في التعرف إلى الأفكار لتحصيل الحقيقة التي تمثل التجربة الحيَّة التي يعيشها الإنسان ويعاني منها الواقع الحياتي الذي يمر فيه باستمرار.

وتتمثل مهمة التربية وفقاً لأفكار الفلسفة الوجودية، في إيجاد الجو الحر للتلميذ، للقيام بأعمال حيوية، واكتشاف حقول أو ميادين المعرفة الإنسانية المختلفة واختبارها واختيار الأنسب منها.

وباختصار، تنظر المدرسة الوجودية إلى المتعلمين على أنهم هم الذين يصنعون اختياراتهم، وأنه يجب رفض السلطة التي لا تستطيع أن تحقق وجودهم. وهكذا، تحاول هذه الفلسفة تحرير التلاميذ لكي يختاروا لأنفسهم ما يتعلمونه وما يعتقدونه بحق.

ويرفض المعلمون (وفقاً للفكر الوجودي) أية مقررات مخطط لها مسبقاً، أو أي محتوى معد سلفاً، أو أية أساليب للتعليم المنظم، ومن ثمّ، فإنهم يبذلون قصارى جهدهم لمساعدة التلاميذ على اكتشاف شخصياتهم والاعتماد على قدراتهم الذاتية.

ونادراً ما يتحدث الوجوديون عن أهداف المنهج المدرسي، لأنهم يرفضون المعايير العامة أو العريضة، ويميلون في الغالب إلى تعليم الإنسانيات كمواد دراسية. ولا تتم مطالبة المعلمين في تلك المدرسة الوجودية بالتمسك بالأخلاق الحميدة، ولا يعملون على تطبيق قواعد لضبط السلوك، ولا يحاولون تحقير أو إذلال المتعلمين، ويعطون في الوقت نفسه وزناً للتوجيه غير المباشر. ويشارك المعلمون في المدارس التي يسيطر عليها الفكر الوجودي، مفكري الوجودية في ايجاد ما يسمى بالفلسفة المرنة، والتي بسبب غموضها سميت أو عرفت باللاأفلسفة.

وهكذا يتمثل الاهتمام التربوي لتلك المدرسة في تحرير المتعلم ومساعدته في الاعتماد على ذاته. لذا فإن بناء المنهج يجب أن يكون على أساس الشخص بصفته الفردية وليس بصفته الجماعية، وأن يتضمن المنهج المدرسي خبرات تعلمية شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصياً للكشف عن ذاته وانماء شخصيته، وليست تلك التي تساعد في نقل التراث الثقافي أو تمكنه من معالجة المشكلات الاجتماعية. لذا، يجب أن يتضمن المنهج المدرسي العلوم الإنسانية مثل الأدب والفن والتاريخ كطريقة لتشكيل المستقبل، بالاضافة الى العلوم الطبيعية والاجتماعية، كي تساعد في فهم العلاقة بين الفرد والجماعة.

وترى الفلسفة الوجودية ضرورة اتصاف طريقة التدريس بالحرية، والتركيز على الخبرات الذاتية والمناقشات والاستماع للآخرين وتبادل الآراء والحوار معهم، ومن ثمّ فهي تركز على طريقة الحوار، لأنها تحتوي على الاستقراء بشكل يساعد على فهم الإنسان لنفسه. وعلى المعلم، في هذه الحالة، أن يحافظ على الحرية الأكاديمية، والاستمرار في التعلم لاكتساب الخبرات المتجددة[1] .

وباختصار، فإن الفكر الفلسفي الوجودي فكر متحرر، يدعو الإنسان إلى التحرر من القيم سواء كانت دينية أو اجتماعية أو اخلاقية، وذلك من منطلق أن فكرة الحرية التي يتمركز حولها

للمزيد من التفصيلات انظر المرجع الآتي:
(1) Daniel Tanner and Laurel Tanner (1994) **Curriculum Development: Theory into Practice.** Third Edition. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company pp. 257 - 261.

الفكر الوجودي، تتعارض مع فكرة العبودية لله، على الرغم م أن فكرة العبودية لله سبحانه وتعالى تحمل في مضمونها الحقيقي منتهى الحرية الانسانية. ومن هنا كانت خطورة الفكر الوجودي في دعوته الالحادية الواضحة.

مثال تربوي على الفلسفة الوجودية: تقول إحدى الأمهات التي سجلت ابنتها في إحدى المدارس التي تنتمي إلى الفكر الوجودي: "أريد من ابنتي أن تعرف ما تفعله وما الذي يمكن أن تفعله". وتركز تلك المدرسة على تعليم الطفل كيف يصنع اختياراته ويتخذ قراراته. ورغم مرور بعض الوقت على إنشاء هذه المدرسة، إلا أنه لا يوجد لها منهج ثابت. ويفخر المعلمون فيها بأنهم يستمعون جيداً للطلاب، ويجيبون عن أسئلتهم، ولا يقومون بعملية الالقاء أو التلقين لهم. كما أنهم يرفضون تحديد ما هو خير وما هو شر، أو ما هو جيد وما هو رديء، وما هو نافع وما هو ضار، وما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه.

وتتعامل إدارة المدرسة بنوع من الحذر والصبر مع التعليمات الصادرة عن الحكومة ممثلة في وزارة التربية والتعليم فيها، على اعتبار ان ذلك يمثل نوعاً من التعدي على الحقوق الخاصة لطلاب المدرسة من جانب، وعلى قدراتهم لتنفيذ ما يرغبون تنفيذه من جانب آخر. ويتخذ الطلاب في هذه المدرسة العديد من القرارات التي تتعلق بطبيعة دراستهم ونوعها وكيفية السير في برنامج النشاط المدرسي.

7 - الفلسفة الماركسية Marxism والمنهج:

ترجع الفلسفة الماركسية إلى كارل ماركس Karl Marx، أحد رواد الفكر المادي الشيوعي. وقد نادى ماركس بالنظرية المادية التاريخية والنظرية المادية الجدلية. وتعني النظرية المادية التاريخية، بأن التاريخ تُسيرهُ المادة، وبصفة خاصة الاقتصاد، لأنه يمثل البناء التحتي أو القاعدة الأساسية لبناء المجتمع الذي يؤثر ويشكل بدوره الأنظمة الاجتماعية والسياسية والتعليمية في البناء الفوقي. أما نظرية المادية الجدلية عند ماركس، فإنها تهتم بفكرة الصراع الطبقي، وتفسره على أساس من المادة أو نوع من النظام الاقتصادي السائد..

وما يهمنا من هذا الفكر هو الآراء التربوية التي تنطلق من تأكيد النزعة المادية الحادية لدى التلاميذ في النظر إلى الكون والطبيعة والتاريخ. كما ينظر الفكر الماركسي إلى الفرد على أنه عبدٌ للدولة، يؤدي دوره فيها بطريقة آلية وكأنه ترس من تروس إحدى الآلات في المصنع.

وتسيطر الدولة على المناهج المدرسية لخدمة أغراضها المختلفة، وتطالب بالتركيز على العمل المنتج والتجارب العملية عند تنفيذ المنهج.

ويركز هذا الفكر على العمل المادي المنتج النافع اجتماعياً، ولا يفرق بين مناهج الثقافة العامة وبين المناهج المهنية، حيث لا ثنائية أو فصل بين الجوانب النظرية من ناحية والجوانب العملية التطبيقية ولا سيما المهنية من ناحية ثانية.

وتعكس المدرسة البوليتكنيكية (الفنون المتعددة) جوهر الفكر الماركسي، حيث يتم فيها تقديم العلوم الإنسانية والطبيعية والدراسات العملية، ليس بهدف إعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية وعملية تتعلق بالصناعة والزراعة فحسب، بل بهدف تكوين عادات عقلية وخلقية تتعلق بالعملية الانتاجية.

مثال تربوي على الفلسفة الماركسية: قامت زوجة الروسي لينين التي تدعى كروبسكايا، Krupskaya بترجمة تعاليم كل من ماركس Marx وانجلزEngels ولينين Lenin عن التعليم البوليتكنيكي إلى واقع عملي في مناهج البوليتكنيك، بحيث تعكس العلاقة بين عمليات الإنتاج والعلوم المختلفة ولا سيما العلوم الطبيعية. وقد اقترحت عدداً من المواقف التي يمكن ممارسة الفنون المتعددة عن طريقها مثل: الورش التعليمية التي تعتبرها من أهم وأيسر الوسائل المتاحة لتطبيق مبادىء البوليتكنيك في المدارس العامة، بشرط أن تكون تلك الورش مرتبطة بالانتاج الاقتصادي في المصانع والمزارع الموجودة في المجتمع، هذا بالاضافة الى الاهتمام بالنشاط خارج الحجرة الدراسية وخارج المدرسة، بشرط أن يهدف ذلك إلى تنمية اهتمام التلاميذ بالتكنولوجيا. ومن أهم أنواع الأنشطة التي اقترحتها كروبسكايا، الحلقات الدراسية التكنولوجية، والمراكز التكنولوجية للأطفال، وقراءة الكتب التكنولوجية، وزيادة المتاحف والمعارض والمصانع والمزارع.

ومن الأمثلة على الدول التي تطبق نظام التعليم البوليتكنيكي الصين، التي يعتمد التعليم فيها على الانتاج، هذا بالاضافة إلى تحقيق الربط بين الجوانب النظرية والنواحي العملية والتطبيقية، وعدم اقتصاد التعليم على ما تم داخل الحجرة الدراسية، بل يتعداها إلى المصانع والمزارع ووحدات الجيش في المناطق المجاورة. إلى جانب ذلك، تمّ تأسيس مصانع ومزارع صغيرة في المدارس الابتدائية والثانوية، ويتم استدعاء بعض العمال والفلاحين والجنود للتدريس فيها بعض الوقت.

8 – فلسفة الإسلام والمنهج:

يقوم المنهج الإسلامي على أسس فلسفية تتمايز عن الأسس الفلسفية التي يقوم عليها المنهج المدرسي الحديث، وذلك ضمن إطار النظرة الإسلامية نحو الإنسان والكون والحياة. فمثلاً، ينظر الإسلام إلى الكون بكل ما فيه (عدا الإنسان)، على أن الله خلقه لخدمة الإنسان وتحقيق مصالحه ورعاية أسباب حياته ورفاهيته من جانب، وعلى أنه الحُجة والدليل لكل ذي عقل وبصيرة على وجود خالق هذا الكون من جانب آخر. كما أن الكون يقوم في جوهره على فكرة الوحدة التي تدل على وحدانية خالقه "سبحانه وتعالى". وما أصدق قوله عزَّ وجل: (أوَلَم يرَ الَّذينَ كفَرُوا أنَّ السَّموات والأرْضَ كانتَا رَتقْاً فَفَتَقْناهمُا وَجَعَلْنا مِنَ الماء كُلُّ شيءَ حَي أفلا يؤمنون. وجَعَلْنا في الأرْضِ رَواسيَ أنْ تميدَ بهم وَجَعلْنا فيها فجَاجاً سُبُلاً لَعَلَّهم يهتَدون. وجَعَلْنَا السَّماَءَ سَقْفاً محفُوظاً وَهم عَنْ آياتَها مُعْرضونَ. وهُوَ الَّذي خَلَق الَّليلَ والنَّهار والشَّمسَ والقَمرَ كُلٌّ في فَلك يَسبَحوُن) (سورة الأنبياء، الآيات من 30 - 33)

كذلك ينظر الإسلام إلى الحياة على أنها معبر للآخرة يجب أن يحياها الإنسان، كما ينبغي أو كما يريده الله له، مصداقاً لقوله تعالى: (وابتْغِ فيماَ آتاكَ الله الدَّار الآخرةَ وَلاَ تَنْسَ نَصيبَكَ مِنَ الدُّنْيا، واحْسِنْ كَمَا أحْسَنَ الله إلَيْكَ) (سورة القصص، اية 77).

ونظر الإسلام إلى الإنسان نظرة متمايزة، إذ جعله أفضل المخلوقات، واستخلفه الله في الأرض ليقوم بعمارتها، بعد أن منحه العقل والتفكير، حيث قال الله عز وجل: (وإذْ قالَ رَبُّكَ للملائكة إنيِّ جَاعِلٌ في الأرضِ خليفة) (سورة البقرة، آية 30). لذا، يجب أنَ يكونَ الإنسان في الأرض ملتزماً بما أمره الله به، منتهياً عما نهاهُ عنه، ليكون خليفة الله في الأرض بحق.

كما نظر الإسلام إلى المعرفة على أنها علاقات قائمة بين الإنسان والكون والحياة، وهي كل ما يمكن أن يصل إليه العقل من تفسير أو اكتشاف، من أجل معرفة الحقيقة التي يقوم عليها الكون... ويطالب الإسلام في كثير من الآيات القرآنية، باستخدام العقل والتأمل والتفكير في الكون، كي يصل هذا التفكير بصاحبه في النهاية إلى الإيمان العميق بخالق هذا الكون ومبدعه، والتأكيد على عبادته وطاعته وذكره، قال تعالى: (الَّذينَ يَذْكُرونَ الله قياماً وقُعوداً وعَلى جُنوبهمْ ويَتَفكَّرُون في خلْقِ السَّمواتِ والأرْض، رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذاً باطِلاً سُبْحَانَكَ فَقنَا عَذَابَ النَّار) (سورة آل عمران، اية 191).

ويهدف الإسلام عموماً من خلال تربيته للإنسان، إلى تعريفه بمكانته ومسؤوليته الضرورية في الحياة، وتعريفه بعلاقاته الاجتماعية ومسؤولياته داخل النظام الاجتماعي، وتعريفه أيضاً بالخليقة والخالق وبمسؤولياته وواجباته نحو ربه وتمكينه من مواكبة ظروف الحياة ومتطلبات العيش الكريم عن طريق العمل الجاد المتقن.

ويدور المنهج الإسلامي في التربية حول الإنسان من أجل تحقيق أهداف الإسلام، وذلك من منطلق أن الإنسان خليفة الله في أرضه، يتحمل مسؤوليات منها فعل الخيرات، وترك المنكرات، وإقامة العدل، ونشر الفضيلة، وغيرها.

وينطلق الإسلام في نظرته للإنسان هكذا، من مسلمات عدة، منها: أن الإنسان يعيش في بيئة اجتماعية إنسانية وهو مسؤول عنها بما وهبه الله من عقل سليم يوجهه نحو الخير له ولمجتمعه. كما أن الكون مسخر للإنسان ليكتشف أسراره بتفكيره وإنجازه فيه. وتتمثل مهمة المنهج الإسلامي في مساعدة الإنسان على فهم رسالته في الكون ومساعدته على أدائها أيضاً من خلال تزويده أو إكسابه المهارات الأساسية اللازمة لذلك. ومن هنا كانت فلسفة المنهج الإسلامي تتركز حول الشخصية المتوازنة للإنسان، من أجل تنميته فكرياً وروحياً وأخلاقياً واجتماعياً، وتمكين الإنسان من مواجهة الحياة مواجهة تقوم على المعرفة والتجربة، بحيث يستطيع أن يأخذ من مادية الحياة ومن الروحانية ما يجعله يستطيع المحافظة على التوازن ليس في ذاته فحسب، بل وفي سلوكه المتنوع في الحياة كذلك.

ويهدف الإسلام عموماً إلى تحقيق عبادة الله الواحد الأحد. والعبادة هنا ليست مجرد أداء شعائر دينية، ولكن تعني أيضاً كل ما يقوم به الإنسان من عمل وفكر وشعور، ما دامت وجهته إلى الله تعالى. كما يهدف الإسلام أيضاً إلى تهذيب الأخلاق،، وضبط السلوك، والاهتمام بالعقل والعلم الذي ينظم شؤون الحياة وليس العلم الشرعي فقط. ولقد كان علماء الإسلام أول من وضعوا أسس المنهج التجريبي واستخدموه في بحوثهم وعلومهم، وتقدموا في الطب والصيدلة والجراحة والفلك والنبات والحيوان والبحار والهندسة والميكانيكا، وذلك بفضل تمكنهم من المنهج التجريبي والعمل على تطبيقه دائماً.

كذلك يطالب الإسلام بضرورة إتقان العمل والإخلاص فيه بما يحقق نهضته وتقدم البلاد والعباد. كما لم يحرم الإسلام الاستمتاع بزينة الله طالما أنها حلال ولا تضر بالمخلوقات. ويؤكد المنهج الإسلامي تلك القيم في المواقف التعليمية التي يقدمها للمتعلمين.

ومن الناحية الاجتماعية ينظر الإسلام إلى الإنسان نظرة متكاملة شاملة لكل جوانب شخصيته،[1] ليكون اجتماعياً في سلوكه ووجدانه وضميره وتفكيره. لذا، فإنه يهتم بإيجاد التوازن بين النمو الروحي والجسدي للإنسان، وتنقية ضميره من الشرور، وتحرير عقله من الوهم، والحرص على تحقيق التوازن بين شؤون الحياة الدنيا الزائلة وبين الحياة الآخرة الباقية. وهكذا يُعنى المنهج الإسلامي بالعمل والممارسة والتطبيق للقيم الاجتماعية التي حث عليها الإسلام وأكد على تعليمها للطفل منذ البداية، لتكون أفعاله طيبة حسنة.

وأكد المنهج الإسلامي على أهمية الوسط الاجتماعي الذي يتفاعل معه الفرد منذ طفولته، ابتداءً بالأسرة التي يتعلم فيها آداب السلوك والمعاملات في الأكل والشرب والكلام والملبس وغيرها. وقد حرص الإسلام على توفير بيئة أسرية سوية منذ البداية عند اختيار الزوجة التي ستصبح أماً للأطفال فيما بعد، وجعلَ من الأب راعياً ومسئُولاً عن رعيته. كذلك حرص الإسلام على اختيار الصديق والرفيق، وقد شبه الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم الجليس الصالح بحامل المسك الذي يمكن أن نبتاع منه، وفي الوقت نفسه نشتُم منه رائحة طيبة، والجليس السوء كنافخ الكير، الذي إما أن يحرق الثياب، أو نشتم منه رائحة كريهة خانقة. وفي ذلك كله تأكيد على أهمية الرفيق في جماعة الرفاق، لما لذلك من تأثير فعال على أعضائها. كذلك إهتم المنهج الإسلامي بمسؤولية الفرد عن تهيئة نفسه والتزامه بالتعليم وطلبه له، وجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

ويكون دور المجتمع ضرورياً لتوفير الظروف والأخذ بالأسباب التي تساعد على تعليم أفراده دون تمييز، من خلال المؤسسات التربوية النظامية كالمدارس والمعاهد والجامعات، وغير النظامية كالمساجد والأندية ومؤسسات الاعلام على أن تؤدي دورها جميعاً في تكامل وتناسق بدرجة تحقق التربية السليمة للأجيال.

ومن الناحية النفسية، ينطلق المنهج الإسلامي من فهم عميق وشامل لطبيعة الإنسان، إذ ينظر إليه على أنه كل متكامل يتألف من روح وعقل ونفس وجسم. أما الروح فعلمها عند الله، لأنها تمثل السر الإلهي في الإنسان الذي لا يعلمه إلا هو سبحانه وتعالى، تصديقاً لقوله عز وجل: (وَيَسْـأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ، قُلْ الرُّوحُ مِنْ أمْـرِ رَبِّي، وَمَـا اوتِيتُمْ مِنَ العِلمِ إلاَّ قَلِيلاً) (سورة الإسراء: آية 85).

(1) يعقوب حسين نشوان (1992) المنهج التربوي من منظور اسلامي. عمان: دار الفرقان ص 67.

وينظر الإسلام إلى العقل على أنه نشاط ووظيفة فكرية يستخدمها الإنسان للوصول إلى الحقيقة والإيمان بالله وكتبه ورسله واليوم الآخر. وبقدر ما يستخدم الإنسان عقله بقدر ما يرقى في سلم الكائنات الحية، وعدم استخدام العقل ينزل بالانسان إلى مستوى الحيوانات، مصداقاً لقوله تعالى: (إنَّ شرَّ الدَّوابِ عنْدَ الله الصمُّ البُكْمُ الَّذينَ لا يعقلون) (سورة الأنفال، آية 22).

وفسر الإسلام النفس بأنها القوة الحيوية التي تشمل الإرادة والغريزة، وتعمل واعية كما تعمل غير واعية، وتحس النعيم والعذاب، وتُلْهَم الفجور والتقوى، وتحاسب على ما تعمل من حسنات وسيئات. وقد ورد ذكر النفس في مقامات عدة في القرآن الكريم منها قوله تعالى: (ونَفْسٍ ومَا سَوَّاها فَألْهَمهَا فُجورَها وتَقْوَاهَا) (سورة الشمس، الآيتان 6 , 7) كما ذكر النفس في مقام عال في قوله تعالى: (يَا أيَّتُهَا النَّفسُ المُطْمَئنَّة، ارْجعي إلى رَبِّك رَاضيةً مَرْضيَّة، فادْخلي في عِبَادي وادْخُلي جَنَّتي) (سورة الفجر، الآيات من 27 - 30).

أما عن الجسم، فقد نظر الإسلام إلى الجسم على أنه مكون مهم من مكونات الطبيعة الإنسانية، وأن قوة الجسم هي من أسباب سيادة الإنسان وقدرته على أداء وظائفه في الحياة، قال عز وجل: (إنَّ الله اصطَفَاهُ عليكم وَزَادَهُ بَسْطَةً في العلْم والجسْم) (سورة البقرة، آية 247). وينهى الإسلام عن إهمال الجسم أو إلحاق الضرر به، ووصى بضرورة الاهتمام به وإعطائه حقه من الراحة والتغذية والرياضة من أجل المحافظة عليه.

وتتمثل مهمة المنهج الإسلامي في تربية العقل الإنساني عن طريق تدريبه على التأمل والتدبر والتفكير المنطقي والعلمي في ملكوت السموات والأرض، من أجل أن يكتشف عظمة الله في خلقه ويستطيع تسخير الكون لخدمته، كما أراد الله له. وفي الوقت ذاته، تتحد وظيفة المنهج الإسلامي بالنسبة للنفس في تقوية نواحي الخير فيها لتتغلب على الشر والفجور، فتصبح نفساً سوية لوامةً تلوم صاحبها دوماً على فعله غير السوي، ثم تطمئن في النهاية لفعلها الخير وتركها الشر، فتكون راضية عن فعلها، ومرضية من جانب ربها، وهذا يأتي عن طريق غرس القيم الدينية والخلقية فيها ونصحها وتوجيهها نحو فعل الخير.

ويتمثل دور المنهج الإسلامي بالنسبة للجسم في العمل على تقويته والمحافظة عليه، عن طريق إكساب المتعلم العادات الصحية في المأكل والملبس والمشرب، وتدريبه على ممارسة

مختلف أنواع الرياضة الجسمانية، وذلك للتأكيد المتواصل على أن العقل السليم في الجسم السليم.

ويؤكد المنهج الإسلامي على وجود العوامل الفطرية والعوامل البيئية التي تعمل معاً في تفاعل مستمر، وتؤثر في سلوك الانسان وشخصيته. وحسبنا من ذلك قول المصطفى عليه الصلاة والسلام: "كل مولود يولد على الفطرة، إنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه". وفي ذلك تأكيد لتأثير العوامل البيئية على الفطرة في الإنسان. وإذا استخدم الإنسان عقله بموضوعية وتدبر، فسوف يكون على دين الفطرة.

كذلك يهتم المنهج الإسلامي بمراعاة الفروق الفردية في التعلم، وحسبنا في هذا المجال رأي المربي الإسلامي المشهور الإمام الغزالي، الذي طالب بضرورة مراعاة استعدادات المتعلمين وقدراتهم العقلية والجسمانية. فلا يجوز أن يُلقي المعلم إلى المتعلم من العلم مالا يحتمله عقله، حتى لا ينفرهُ من العلم، بل يقتصر في ذلك على قدر فهم المتعلم. كما يرى ضرورة أن يكون المعلم على دراية تامة بمراحل نمو الطفل، حتى يتمشى مع استعداد كل طفل على حدة.

ويراعي المنهج الإسلامي أيضاً ميول الطفل ورغباته ومتطلبات نموه، بحيث يتم التعلم في ضوء ما يتلاءم وسن الطفل وتدرجه في النمو.. حيث يُترك الطفل في فترة يلعب ويشاهد ويقلد، وفي فترة ثانية يقوم بالتعلم، بينما تتم في الفترة الثالثة عمليتا الحساب والعقاب.

ويركز المنهج الإسلامي على قضية الثواب والعقاب في التربية. ونذكر على سبيل المثال رأي المربي الغزالي في هذا الصدد، إذ يذهب إلى أهمية الزجر غير المباشر للمتعلم، لأن التصريح بالعقاب أو التعريض بالمتعلم يميل بنفسه نحو الإصرار على الخطأ، ويورث لديه الجراة غير المؤدبة. وينصح الغزالي بمدح المتعلم وتكريمه على ما يقوم به من أفعال حسنة، بل ويشجع على أداء ذلك أمام الآخرين. وفي الوقت نفسه يرى أنه من المستحسن أن يتغافل المربي عن زجر المتعلم عن فعل مذموم أمام الآخرين، ويعالج ذلك معه في موقف آخر.

ويرى ابن خلدون في هذا الصدد، انه ينبغي استخدام كل من الثواب والعقاب لتكون دوافع للتعلم يلجأ إليها المربي بحكمة ورعاية بالغتين. فالأخذ بالشدة والقهر يذل نفسية المتعلم ويذهب بنشاطه وعقله المتفتح، ويؤدي به إلى الكسل والكذب ليتجنب العقاب، وينبغي الا يلجأ المعلم إلى العقاب إلا بعد استنفاذ جميع وسائل المعالجة.

أما عن الناحية المعرفية، فقد بدأ الإسلام بالدعوة للقراءة والمعرفة، فكان أمر الله سبحانه وتعالى لنبيه المصطفى عليه الصلاة والسلام في قوله عز وجل: (اقْرأ بسْم رَبِّكَ الَّذي خَلَق، خَلَقَ الإنْسَانَ مِنْ عَلَق، اقرأ وَرَبُّكَ الأكْرَم، الَّذي علَّمَ بالقَلَم، عَلَّم الإنْسَانَ مَا لم يَعْلَمْ) (سورة العلق، الآيات من 1 - 5). وذُكرت المعرفة في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة بمعنى أشمل تحت كلمة العلم، وقد فضل الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعلم في قوله عز وجل: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذينَ يَعْلَمُونَ والَّذينَ لا يَعْلَمُونْ) (سورة الزُمر، آية 9). وقوله تعالى: (يَرْفَعُ الله الَّذينَ آمَنُوا مِنْكُمْ والَّذِينَ أوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتْ) (سورة المجادلة، آية 11).

ولا يُطلب العلم في الإسلام لمجرد العلم، ولكن يُطلب للاستفادة منه والنفع به. لذا، كان الرسول محمد عليه الصلاة والسلام يدعو ربه قائلاً: "اللهم انفعني بما علمتني، وعلمني ما ينفعني، وزدني علماً".

ولا يقصد بالعلم في الإسلام علم الدين فحسب، ولكن يراد به أيضاً العلم بمفهومه الواسع والشامل لكل أمور الحياة، فكل ما يتصل بحياة الناس وما يحتاجه الإنسان في إقامة عباداته واستقامة معاملاته، مستفيداً من العلوم الشرعية، وكذلك ما يحتاجه المجتمع من صناعات ومهن واختراعات وتكنولوجيا، مستفيداً في ذلك من العلوم الوضعية في المجالات الاجتماعية والطبيعية والانسانية والرياضية والطبية والهندسية وغيرها من مجالات المعرفة الأخرى.

ويستقي المنهج الإسلامي علمه ومعرفته من مصدرين أساسيين هما: المصدر الإلهي تأكيداً لقوله تعالى: (عَلَّمَ الإنْسانَ مَا لَمْ يَعْلَم). وهذا النوع من العلم يخص به الله مَن يشاء من عباده، قال تعالى: (فَوَجَدَا عَبْداً مِنْ عِبَادنا آتَيْنَاهُ رَحمةً مِنْ عِنْدنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا علْماً) (سورة الكهف، آية 65).

أما المصدر الثاني، فيتمثل في الجهد البشري وما يستطيع أن يصل إليه عن طريق العقل والحواس، ويتعلمه عن طريق المحاكاة والتقليد وما يكتشفه أو ما يخترعه. وقد أكد القرآن الكريم هذا المعنى في قوله تعالى: (والله أخْرَجَكُمْ منْ بُطُون امهَّاتكُم لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئاً، وجَعَل لكُمُ السَّمْعَ والأبْصَارَ والأفْئِدة لَعَلكُم تَشْكرون) (سورة النحل، آية 78).

والأدوات التي يصل بها الإنسان إلى المعرفة متعددة في المنهج الإسلامي منها السمع والبصر والفؤاد والعقل. وقد رجح الإسلام العقل كأداة مهمة ورئيسة من أدوات المعرفة. وم

أكثر الآيات الكريمة التي تدل على ذلك معبرة بأولي الألباب وأولي النُهى والتفكير والتدبر وغيرها الكثير، ومنها قوله تعالى: (إنَّ في خَلْق السَّموات والأرْضِ واختْلاف اللَّيل والنَّهار لآيات لأولي الألبَاب) (سورة آل عمران، آية 190)، وقوله تعالى: (لِيدَّبَّرُوا آياتهِ وَليتَذكَّرَ أولُوا الألْباب) (سورة ص، آية 29).

ومن المعروف أن المنهج الإسلامي يهدف في نهاية المطاف إلى إعداد الإنسان الصالح والمصلح والتقي، حيث تُعد رسالته رسالة إنسانية يُنظر بموجبها إلى جوهر الإسنان وفطرته، دون النظر إلى جنسه أو لونه، كما يضمن للإنسان الصالح صلاحه ويعمل على نقل ذلك إلى الأجيال القادمة، قال تعالى: (فَمَنْ آمَنَ وَأصلَحَ، فَلاَ خَوْفٌ عَلَيْهم ولا هُم يحزَنُون) (سورة الأنعام، آية 48). وإذا كان الصلاح ضرورياً للإنسان المسلم، فإن التقوى والإيمان بالله من الأمور المهمة للغاية، التي يسعى المنهج الإسلامي لتحقيقها لديه، قال تعالى: (إنَّ أكْرَمكمُ عنْدَ الله أتْقاكُمْ) (سورة الحجرات، آية 13).

ويرتبط بهدف إعداد الإنسان الصالح الذي يخدم الإنسانية ويسعى لتطورها، هدفان فرعيان مهمان هما: إعداد الفرد الصالح المتكامل عقلياً وجسمياً وروحياً وعاطفياً بحيث يكون المثال الذي يحتذى في عائلته وبين أقاربه وجيرانه، وإعداد المواطن الصالح الفعال في خدمة مجتمعه المحلي والعربي والاسلامي.

أما عن طرائق التدريس التي اهتم بهاالمنهج الإسلامي، فقد تعددت نتيجة استخدام الرسول لكريم صلى الله عليه وسلم لها، ومن بعده الخلفاء الراشدون والمربون المسلمون من أجل تعليم الناس وتربيتهم وإعدادهم لخدمة أنفسهم وأهلهم ووطنهم وأمتهم والمجتمع الإنساني بأسره.

وكانت طريقة الحفظ أو الاستظهار منتشرة في المنهج الإسلامي، حيث كان تدريس القرآن اكريم والحديث الشريف يتم بطريقة التلقين. ومع اهتمام علماء الإسلام بالحفظ، إلا أنهم لم يهلوا العناية بالتفكير فيما يتم حفظه، والعمل على فهمه وتطبيقه وتحليله والحكم عليه.

أما طريقة المناقشة، فكان الرسول عليه الصلاة والسلام يستخدمها مع أصحابه وعامة لسلمين عندما كان يُعلمهم أمور دينهم أو يرد على استفساراتهم أو حتى عندما يناقشون أمورهم الحياتية المختلفة. وقد استخدم المربون المسلمون فيما بعد هذه الطريقة مع طلابهم.

وشاع تطبيق طريقة الحوار عند الرسول عليه الصلاة والسلام، الذي كان يعتمد على طرح الأسئلة كي يبحث فكرة جديدة أو يعالج قضية معينة، بعيداً عن التسلط الفكري. وما أكثر أحاديثه صلوات الله وسلامه عليه، التي كانت تستدعي استثارة التفكير، فكانت تبدأ على سبيل المثال بـ "أتدرون من؟ وهل أدلكم على؟، كذلك قوله صلى الله عليه وسلم" "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً" قالوا يا رسول الله ننصرهُ مظلوماً فكيف ننصرهُ ظالماً؟ قال نمنعهُ من الظلم. ثم قوله عليه الصلاة والسلام: "الدين النصيحة" فينتظر رد أصحابه كيف؟ ولمن؟. كذلك ورد ذكر طريقة الحوار في القرآن الكريم، قال تعالى: (فَقَالَ لصَاحبه وَهُوَ يحَاوِرُه، أنا أكثَرَ مِنْكَ مَالاً وأعزُّ نَفراً) (سورة الكهف، آية 34). كما شَاع استخدام طريقة الحوار أيام الخلافة العباسيَّة وما بعدها بين علماء المسلمين في بغداد والبصرة والكوفة ودمشق ومكة والقدس والقاهرة والقيروان والرباط وغرناطة وطليطلة، ولا سيما بعد ظهور المدارس الفلسفية والفقهية المتعددة.

ولجأ المربون والقادة والعلماء المسلمون إلى طريقة المحاضرة أو الخطابة في المناسبات الدينية أو قبل المعارك أو عند المواقف السياسية الصعبة. وشاع استخدامها في المدارس والمعاهد والجامعات الإسلامية، حيث كان المحاضر يقوم بإعداد محاضرته ويدونها نقطة نقطة، ثم يتحدث عن كل نقطة حديث الأستاذ المتمكن من مادته، في الوقت الذي يعمل الطلاب على تدوين ما يفهمونه من الآراء في مذكراتهم الخاصة. ولم يكن المحاضر ممن يحفظ محاضرته ويقول مالا يفهمه، بل كان يستوعب كل فكرة يطرحها، ويعمل على شرحها بوضوح دون ما حاجة إلى النظر في كتب أو مذكرات.

وقد أوضح ابن خلدون في مقدمته طبيعة المحاضرة، إذ أشار إلى أنه لكي ينتفع الطالب بالمعلومات، يجب أن لا يتلقاها مرة واحدة، بل يتدرج المحاضر معه فيها. كذلك يجب أن يبدأ المحاضر درسه بإعطاء فكرة عامة عن الموضوع، يلخص خلالها النقاط الرئيسة في محاضرته، مع تجنب التفاصيل المعقدة التي يصعب على الطلاب فهمها في بداية الدرس. كما ينتقل المحاضر في محاضرته من الإجمال إلى التفصيل، ويذكر للطالب نواحي الخلاف في الموضوع ووجهات النظر المتعددة.

واستخدمت طريقة القصة في المنهج الإسلامي، حيث ورد في القرآن الكريم العديد من القصص التي دارت حول حياة الأنبياء والأمم الغابرة، وحول كفاح الرسول عليه الصلاة

والسلام في سبيل نشر الدعوة الإسلامية وما واجهته من صعوبات وعراقيل من المشركين والمنافقين واليهود. وتعتبر هذه الطريقة فاعلة في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أدرك المربون المسلمون الميل الفطري إلى القصة عند الفرد وما لها من تأثير ساحر على القلوب، فاستخدموها لتكون طريقة مهمة من طرق التدريس أو وسيلة ضرورية من وسائل التربية[1] .

كذلك استخدم الرسول عليه الصلاة والسلام والمربون المسلمون من بعده ما يعرف هذه الأيام **بطريقة التعلم الذاتي والجماعي.** حيث كان صلى الله عليه وسلم يلتقي مع الصحابة بهدف التعريف بكتاب الله الكريم، وكانت عملية التعلم تتم بتلاوته للآيات الكريمة، ثم يطلب من كتاب الوحي تلاوتها ثم تكرار التلاوة، فيخرج صحابة الرسول صلى الله عليه وسلم بتوجيه دراسي جديد يعكفون عليه بأسلوب التعلم الذاتي. ويرى بعض المربين المسلمين أمثال القابسي ضرورة أن يُعلم الطلاب بعضهم بعضاً على أن يتفقد المعلم ذلك. ويتمشى هذا مع الأفكار التربوية الحديثة التي تنادي بالتعلم عن طريق المجموعات ورفاق السن.

أما **طريقة الممارسة أو التعلم بالعمل،** فقد حض الإسلام على التعلم بالعمل، قال تعالى: (وأنْ لَيْس للأنسانِ إلاَّ مَا سَعىَ) (سورة النجم، اية 39) وقال ايضاً: (وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى الله عَمَلَكُمْ ورَسُولُه والمُؤمنُون) (سورة التوبة آية 105) وكان الرسول عليه الصلاة والسلام يقوم بتعليم المسلمين الصلاة وأمور دينهم الأخرى بطريقة عملية، ولا يُغفل مع ذلك الناحية النظرية. وقد اقتدى العلماء والمربون المسلمون بهذا النهج فيما بعد وطبقوه في ميدان التربية والعلوم، فظهر أولاد موسى بن شاكر الذين عملوا على تطبيق الأفكار والآراء المتعلقة بالأرض على الطبيعة، وقام جابر بن حيان كذلك بالتجارب العملية في ميدان الكيمياء. وقد سبق المربون المسلمون بهذه الأفكار، العديد من المربين المحدثين وبخاصة جون ديوي الذي نادى بفكرة التعلم بالعمل Learning by doing، بعد أن طالب بها وطبقها المربون المسلمون قبله بقرون عدة.

ومن طرائق التدريس الأخرى التي استخدمها المربون المسلمون ما يسمى **بطريقة استخدام الحوادث الجارية والمواقف في مجال التعليم،** حيث نزلت سُور وآيات قرآنية عديدة توضح مواقف أو حوادث وقعت أيام الدعوة الإسلامية. فبعد غزوة حنين مثلاً نزلت الآية التي تقول (وَيَوْم حُنَيْنٌ إذْ أعجَبَتْكُم كثرتكم) (سورة التوبة، آية 25)، وبعد فتح مكة نزلت الآية (إذا جَاءَ

(1) قطب، محمد (1980) **منهج التربية الاسلامية.** الجزء الأول. بيروت: دار الشروق ص 92 .

نَصر الله والفتح) (سورة النصر، آية 1) وفي أوقات المحن والشدائد، نزلت آيات مثل: (وَلا تحزَنُوا وأنْتُمُ الأعْلَوْنَ إنْ كُنْتُم مُؤْمِنِين) (سورة آل عمران، آية، 139).

وكانت **طريقة القدوة او الاقتداء بالصالحين**، من بين طرائق التدريس التي استخدمت لتطبيق المنهج الإسلامي. وقد ركز الرسول الكريم على ذلك قائلاً: "خذوا عني مناسككم، وصلّوا كما رأيتموني أصلي". كما أكد المنهج الإسلامي على ضرورة أن يكون المعلم قدوة للطلاب، وإلا فإنه لا خير فيما يتشدق به من أقاويل، وإنه لا بد من أن تتطابق أقواله لما يقوم به من أفعال، وإلا فإنه سيتعرض لغضب من الله عز وجل، قال تعالى: (كَبرُ مَقْتَاً عِنْدَ الله أنْ تَقُولُوا مَالا تَفْعَلُون) (سورة الصف، آية 3).

واستخدم المربون المسلمون أيضاً **طريقة الرحلات العلمية الميدانية**، إيماناً منهم بأن أفضل طريقة لدراسة الأماكن أو المناطق أو الشعوب أو الأمم، هي القيام برحلات ميدانية. وقد ساعد ذلك على ظهور الرحالة من العرب والمسلمين أمثال ابن بطوطة وابن ماجد والسندباد، مما ساهم في نشر الإسلام ورسم خرائط جغرافية دقيقة بالنسبة للزمن الذي رُسمت فيه، ولا سيما خريطة الأرض للإدريسي.

أما عن **التقويم في المنهج الإسلامي**، فيعترف ذلك المنهج بوجود تقويم مستمر للفرد وبتقويم نهائي أو ختامي لما قدمت يداه، حيث يتم التركيز في الحياة الدنيا على ما قدمه أو يقدمه الإنسان من فعل الخير والمصلحة العامة التي تعود بالفائدة عليه وعلى غيره من المسلمين، قال تعالى: (وَأنْ لَيْسَ للإنْسَانِ إلا مَا سَعَى، وَأنَّ سَعْيَهُ سَوْف يُرى، ثُمَّ يُجزَاهُ الجزاءَ الأوْفى) (سورة النجم، الآيات من 39 - 41).

كذلك اهتم المنهج الإسلامي بالتقويم الشامل أو الختامي، على اعتبار أن الإنسان سيُحاسَبُ يوم القيامة بما فعل في دنياه، إن خيراً فخيراً، وإن شراً فشراً، قال تعالى: (فَمَنْ يَعْمَلَ مِثقال ذَرة خَيراً يَرهَ، وَمَنْ يَعْمَل مِثقَالَ ذَرَّةٍ شراً يَرَه) (سورة الزلزلة، الآيات من 7 - 8).

وتطرق المربون المسلمون إلى أهمية الاختبارات من الناحية التربوية، حيث يرى القابسي بأن الاختبار هو الوسيلة التي يعرف بها المعلم إذا أجاد الطالب الحفظ أم لا. وتتمثل الإجادة عنده في أن يستظهر الطالب القرآن حفظاً من أوله إلى آخره، مع الضبط والشكل والإعراب والفهم وحسن الخط. وقد ذُكرت إحدى الحالات التي جاء فيها عقد امتحان بعد الإنتهاء من

الدراسة، حيث عُقد امتحان لأطباء بغداد في عهد الخليفة المقتدر في القرن العاشر الميلادي الذي تمَّ فيه امتحان الأطباء بصورة شفهية. وكان الاساتذة يعطون طلابهم الاكفياء شهادة او إجازة يذكرون فيها بأن الطالب قد أتمَّ دراسة منهج معين تحت إشراف أستاذ ما دون تأدية الامتحان. وتقر الشهادة بكفاءة الطالب واجتهاده وتفرغه للدراسة والبحث. ثم عَرَف المنهج الإسلامي فيما بعد الامتحانات بكلّ صورها وانواعها.

مثال تربوي على فلسفة الإسلام والمنهج: يرغب أحد المربين المسلمين المعاصرين الاستفادة من نظام المدارس الإسلامية التي ظهرت أيام الخلافة العباسية، وبخاصة المدرسة التي أنشأها الوزير السلجوقي المشهور بـ: "نظام الملك" عام 459هـ، تلك المدرسة التي تمَّ الاقتداء بها في كثير من أرجاء العالم الإسلامي فيما بعد. ويُروى أن هذه المدرسة وغيرها من المدارس الإسلامية التي ظهرت بعدها قد بُنيت على الطراز المعماري للمساجد، ولم يكن يميز المدرسة عن المسجد إلا وجود ما يسمى بالإيوان أو قاعة الدرس. وكان برنامج الدراسة يتضمن مواد أساسية هي علوم الدين والعلوم العقلية وأخرى فرعية هي الحساب والتاريخ والأدب وبعض العلوم العقلية الأخرى.

وعموماً، فقد تعددت المناهج في المدارس الإسلامية ولم يكن الطالب مقيداً بدراسة مواد معينة، كما لا يفرض عليه المعلم منهجاً خاصاً، على أن ذلك لم يُحل دون وجود مواد مشتركة بين جميع المناهج الدينية الأدبية، والمناهج العلمية الأدبية. أما المناهج الدينية الأدبية، فقد شملت علم الفقه الذي يبحث في الصلاة والصوم والزكاة والزواج والبيع والشراء وغير ذلك من الأمور الدينية والفقهية من جهة، وعلم النحو وعلم الكلام والكتابة والعروض وعلم الأخبار وبخاصة تاريخ العرب والفرس والإغريق والرومان والعصر الجاهلي من جهة ثانية. كما كان تدريس الحساب ضرورياً نظراً لفائدته في الميراث ومعرفة التقويم الزمني.

أما النوع الثاني من المناهج المدرسية وهي المناهج العلمية الأدبية، فقد اشتملت على العلوم الطبيعية مثل الطب بفروعه كالتشريح وتشخيص الأمراض وعلم العقاقير، إضافة الى علم المعادن والمناجم والنبات والحيوان والكيمياء والرياضيات بفروعها (الحساب والجبر والهندسة) وعلم الفلك والموسيقى والميكانيكا (علم الحيلة) وعلم الآلات الرافعة، إضافة إلى علم المنطق والفلسفة.

ويشهد كثير من الباحثين والمربين، بأن نظام المدارس الإسلامية في العصور الوسطى قد تميز بقدر كبير من الحرية ومراعاة الفروق الفردية لدرجة أن الجامعات والمدارس الحديثة تحسده عليها. فقد كان الطالب هو الذي يختار استاذه وينتقي ما يريد دراسته من علوم وآداب. وعندما بدأ عهد المدارس النظامية، استُحدثتْ بعض القيود، التي أخذت تُطالب بالاستمرار في الدراسة والتفرغ لها. لذا، كان طلاب المدارس النظامية عادة من المتفرغين للدراسة والمنقطعين لطلب العلم.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الأساس الفلسفي للمنهج:

يتضح مما سبق، أن المدارس الفلسفية الثلاث الأولى وهي الأزلية والمثالية والواقعية، قد دارت في فلك المعرفة أو ركزت عليها، وإن اختلفت فيما بينها في طبيعة تلك المعرفة من حيث مصدرها وغايتها. فقد نظرت الفلسفة الأزلية أو الخالدة إلى المعرفة علي انها مطلقة وعامة وقرنتها بالحقيقة ذاتها. اي أنها جعلت الحقيقة تكمن في المعرفة المطلقة، تُشاركها في ذلك الفلسفة المثالية التي وضعت المعرفة في عالم المثل المجرد من الأمور المادية أو المحسوسة، ونظرت إليها على أنها فطرية وكامنة في العقل الإنساني. اما الفلسفة الواقعية، فقد انزلت المعرفة من عالم المثل إلى عالم الواقع او عالم الخبرة الحسية المادية، كما جعلت للمعرفة نفسها طابعاً حسياً وعقلياً في الوقت ذاته.

وتنطلق تلك المدارس الفلسفية الثلاث في تركيزها على المعرفة، من معتقدات مؤداها أن التعلم الذهني هو التربية، على اساس أن التلميذ تكتمل تربيته عن طريق إلمامه بالمعرفة. وقد ترتب على ذلك إعطاء التلميذ اكبر قدر ممكن من الحقائق والمعلومات وإزدحام المنهج بالمواد الدراسية العديدة. هذا وقد ظهر اعتقاد يقول، بأن المعرفة قوة، وذلك على اساس أن المتعلم إذا زادت معرفته فإنه الصواب في نهاية المطاف سيعم العالم، وبالتالي ستنتشر الفضيلة. وقد أدى مثل هذا الاعتقاد إلى زيادة الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها، دون الاهتمام بعملية ربطها بحياة التلاميذ اليومية، وخاصة بالنسبة للفلسفتين الأزلية والمثالية.

وأياً ما كان الأمر، فإن تركيز المدارس الفلسفية الثلاث على المعرفة بالرغم من اختلاف مدخل كل منها لها، قد ترك بصمات واضحة على مكونات المنهج المدرسي. إذ اصبح الهدف الأوحد للمنهج ينصب مباشرة على خدمة العقل فقط، وذلك عن طريق تنمية الذاكرة لدى المتعلم من خلال المعرفة، دون أي إعتبار للجانب البدني أو الحركي لدى ذلك المتعلم.

وعلى هذا الأساس، فقد تمّ اختيار المحتوى من مصدر واحد فقط يتمثل في المعرفة التي تعكسها الفنون الحرة. وكان ذلك على حساب طبيعة المتعلم وطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلم، كمصدرين مهمين من مصادر أهداف المنهج المدرسي ومحتواه. كذلك تأثر تنظيم المحتوى بتلك النظرة الضيقة حيث اعتمد على تقديم المعرفة للمتعلم بما يتمشى مع خصائص التنظيم المنطقي للمحتوى، إذ يتعامل ذلك التنظيم مع طبيعة المعرفة ذاتها، فيقدمها في نظامها وترتيبها الأكاديمي، بصرف النظر عن طبيعة تفكير المتعلم الذي سيتعامل مع تلك المعرفة. كذلك، فقد تحدد دور المعلم والمتعلم معاً في إطار المدخل المعرفي فقط للمتعلم، من خلال استخدامه لطريقة التلقين، لأنها انسب السُبل لنقل اكبر قدر ممكن من المعرفة لحشو عقول التلاميذ بها، بصرف النظر عن مدى استفادة هؤلاء التلاميذ منها، فقد تمّ تقديم المعرفة وتقدمها لذاتها فقط، دون اي اعتبار لطبيعة المتعلم نفسه أو طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه.

كما تأثرت الوسائل التعليمية المستخدمة في الموقف التعليمي، بذلك المدخل أو الفهم الضيق للمعرفة، بحيث لم تزد عن رسم أشكال تخطيطية على اللوحة الطباشيرية (السبورة)، أو طرح بعض الأمثلة، من أجل خدمة المعرفة. ولم يكن للانشطة اللاصفية التي تتم خارج حجرة الدراسة، نصيب واضح في المنهج المدرسي، لا سيما وانه يُنظر إليها على أنها مضيعة للوقت والجهد والمال وأنها لا تخدم المعرفة بالمستوى المطلوب.

ولا عجب أن يأتي التقويم ذاته متأثراً بتلك النظرة، حيث اهتم بقياس مدى قدرة المتعلم على الاستيعاب والحفظ والاسترجاع وقت الامتحان، ومن ثم أصبح المتعلم المتفوق في ضوء معايير التقويم هذه، هو الأكثر قدرة على الحفظ والاسترجاع، أو الأكثر حفظاً للمعلومات والمعارف، والأقل نسياناً لها، وليس الأكثر فهماً وتطويعاً للمعرفة التي لديه. وهكذا قدمت تلك المدارس الفلسفية تنظيماً للمنهج المدرسي يُعرف بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، الذي سيرد الحديث عنه مفصلاً في كتاب آخر للمؤلفَين نفسيهما يدور حول تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.

وبالرغم مما سبق ذكره عن الفلسفات الأزلية، والمثالية والواقعية، إلا انه يجب أن لا ننسى ان لكل فلسفة من هذه الفلسفات بعض الجوانب التربوية الايجابية، فمثلاً، يُحمد للفلسفة الأزلية فكرة تركيزها على معرفة الحقيقة الخالدة وسعيها لتكييف المتعلم عن طريق التربية، مع تلك الحقيقة. وتشاركها في ذلك الفلسفة المثالية، التي جعلت محور الحقيقة يتركز على عالم المثل بما فيه من حق وخير وجمال، وهي جميعها من القيم المهمة التي لا يجوز لنا الإستخفاف

بها. ومع ذلك، فإن الخطأ يأتي هنا من طريقة تقديم تلك القيم ومعالجتها منذ بدء تخطيطها في المنهج، إلى مرحلة تنفيذها في المدرسة من جانب المعلم، إلى مرحلة التأكد من مدى تحقيقها عن طريق عملية التقويم. كذلك لا ننسى للفلسفة الواقعية الفضل في توجيه الأنظار لدراسة الظواهر الطبيعية، والاهتمام بالملاحظة، والاعتماد على أسلوب التجريب، والاستناد إلى الشواهد أو الأدلة، ثم تحليلها عن طريق العقل، كمدخل أساسي للمعرفة.

وتأتي المدارس الفلسفية الثلاث الأخرى ممثلة في الفلسفة البراجماتية والفلسفة التجديدية والفلسفة الوجودية، ضمن التيارات الفكرية التي انتصرت للفرد، ووجهت الانتباه للمتعلم، وركزت عليه في الموقف التعليمي، بدلاً من التركيز على المادة الدراسية. وقد ظهر جلياً من خلال الحركة التربوية التقدمية التي جعلت من المتعلم مركزاً للعملية التربوية، بحيث يتم وضع اهتماماته وحاجاته ومشكلاته وخبراته السابقة، موضع الاهتمام عند تخطيط المنهج من جهة، ومعالجته في الواقع أو تنفيذه من جهة أخرى. كذلك يؤدي المعلم في إطار هذا الفكر التقدمي دوراً مغايراً لدوره في ظل الفكر التقليدي، حيث يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة، من أجل توفير أفضل للظروف والامكانيات التي تساعد على تعلم الفرد. كما أن الأنشطة المدرسية أصبحت تمثل جوهر المناهج الدراسية التي تعكس هذا التفكير، وليس على هامشه كما كان سابقاً.

ومع ذلك، يؤخذ على الفلسفة البراجماتية نظرتها للتربية على أنها عملية نمو، ويؤدي النمو إلى مزيد من النمو. ولكن من المعروف أن النمو من حيث هو، لا يمكن أن يكون مبرراً لذاته، لأننا نحتاج إلى معرفة الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه هذا النمو. كذلك نطلب عندما نكافح لبلوغ هدف معين، توفر اليقين والضمان بأن هذاالهدف مرغوب فيه في حد ذاته، وليس قابلاً للاستبدال بهدف آخر. كما توجد مجازفة في السماح لاهتمامات الطفل بأن يكون لها كل هذا التأثير الكبير على ما يتعلمه. فمثلاً، إلى أي حد ينبغي أن نطلق العنان لرغبة الطفل في أن يكون من بين تجار العملة أو المخدرات؟ وإلى أي مدى يجوز أن نشجع رغبته في امتلاك سيارة يؤدي بها ألعاباً بهلوانية في شارع مزدحم بالناس؟

وإذا كانت حرية التعلم والمتعلم تمثل أساساً تربوياً مهماً، فإن هذا يصدق بدرجة أفضل على طالب الجامعة بعامة وطالب الدراسات العليا بخاصة، وإنه لا ينبغي للتعلم في المراحل المدرسية الأساسية والثانوية أن يتخذ المقدار نفسه من الحرية، لأن الحرية في التعلم مرتبطة بدرجة كبيرة بالنضج الذهني والخبرة للمتعلم.

وعموماً، تركز البراجماتية أكثر من غيرها على الفرد، وتُغالي في الفردية إلى أقصى حد ممكن، وهي بذلك تعكس الفردية الممزقة التي سادت الفكر الأمريكي في القرن التاسع عشر. وهذه الفردية بما يرتبط بها من فوضى وغموض، تجعل الأفراد عاجزين عن تحمل النظام والرقابة والمهام الاجتماعية التي تتدخل في حريتهم. وقد تصلح البراجماتية – كفكر فلسفي – لأولئك الذين يتمتعون بروحٍ طموحة تحكمها وتتحكم فيها الأنانية. أما بالنسبة لأولئك الذين يتمتعون بالروح الأخلاقية ويتمسكون بالمثل العليا والقيم الدينية، فإن البراجماتية تبدو لهم ضيقة الأفق، محدودة النظر، مُخيبة للآمال.

وهكذا، فقد غالت المدارس الفلسفية السابقة في تركيزها على المعرفة، كما هو الحال في الفلسفات الأزلية والمثالية والواقعية، بينما غالت الفلسفة الماركسية في تركيزها على المجتمع. وتظهر هذه المغالاة عند الفلسفات الست، إذا ما قمنا بمقارنتها بمنطق الوسط العدل الذي تقوم عليه ثقافتنا العربية الإسلامية، تطبيقاً لقوله تعالى: (وكذلك جعلناكم أمةً وسطاً) ولقوله عليه الصلاة والسلام: "لا ضرر ولا ضرار" وهنا لا تعمل الأغلبية على ظلم الفرد كما يحدث في الفكر الماركسي، ولا يعمل الفرد على ظلم الأغلبية أو إلحاق الضرر بها كما يحصل في الفكر الراسمالي، وإنما يربط الإسلام بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة برباطٍ من الإيثار والمودة والرحمة، مما لا نجده في أي من النظم والشرائع الوضعية.

لذا، يجب ان يهدف التعليم من خلال المنهج، إلى تحقيق مصلحة الفرد والجماعة معاً، حتى لا يؤدي التعارض بينهما إلى فقدان التوازن وهو صمام الأمان في أي مجتمع. كذلك يعتبر تغليب مصلحة الفرد على مصلحة الجماعة، أو ترجيح مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد إسرافاً وغلواً في الامر يُبعده عن منطق "الوسط العدل" الذي ينادي به الإسلام.

هذا، ويمكن إبراز موقف الإسلام من ناحية وموقف المدارس الفلسفية الأخرى من ناحية ثانية من قضايا أساسية في المنهج، على النحو الآتي:

- اهتمت الفلسفات الأزلية والمثالية والواقعية، بتحرير العقل وتنويره بالمعرفة، كما اهتمت بتنمية الجانب العقلي فقط في الإنسان، بينما نجد أن الإسلام في وسطيته العادلة، قد اهتم باستخدام العقل وتحريره من الأوهام والخرافات والأباطيل، بالاضافة إلى تحرير النفس من الخوف أو الجُبن، وتحرير الجسم من سيطرة الملذات والشهوات. كما أنه لم يمنع

الجسم من إشباع حاجاته بالطرق المشروعة، دون إفراط أو تفريط، ودون غلو أو تقصير. لذا، تتسم المعرفة في المنهج الإسلامي بالشمولية من حيث توجيهها وتطويعها بما يسهم في تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وليس الجانب العقلي وحده فقط، بحيث لا تكون تلك المعرفة غاية في حد ذاتها، بقدر ما تكون وسيلة لإكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو قيم مرغوب فيها يسترشدون بها في حياتهم.

- أعطت المدارس الفلسفية الثلاث الأخرى والمتمثلة في البراجماتية والتجديدية والوجودية، الحرية للمتعلم في الموقف التعليمي بشكل زائد، بينما تمتع المتعلم في ظل الموقف الإسلامي بحرية معتدلة قائمة على النصح والإرشاد والتوجيه، بحيث يتخذ من المعلم قدوة مع عدم إهمال حاجات المتعلم واهتماماته. كذلك يوجد فرق كبير بين المعلم الموجه في ظل المدارس الفلسفية التقدمية والمعلم الموجه في ظل الموقف الإسلامي. فالأول موجه نحو التمكن من الموقف التعليمي الذي يسهم في جعل المتعلم أكثر حرية إزاء المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته في نطاق الفكر المادي، دون أن تكون ثمة قيم تحكم سلوكه الأخلاقي، أي أن المعلم موجه دنيوي فقط في الفلسفات التقدمية، بينما يمثل المعلم في الفكر الإسلامي موجهاً نحو الدنيا والدين معاً في حدود قدراته. ومن هنا اتسم ذلك المعلم بالقدوة بمعناها الواسع، بمعنى عدم الاقتصار على مجرد المعلومات فحسب، بل والاهتمام بالسلوك أيضاً.

- اهتم الفكر الماركسي بالعمل اليدوي المنتج في إطار فكره المادي الإلحادي، ولكن الإسلام اهتم بالعمل الإنتاجي في إطار من القيم الدينية، بحيث يكون الدافع للعمل المتقن الشريف، ابتغاء وجه الله ومرضاته في المقام الأول، ومن ثم يؤديه الفرد عن رضا وطيب خاطر، لأنه مأجور عليه في الدنيا والآخرة معاً، قال الرسول عليه الصلاة والسلام: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".

الفصل الثالث

الأساس الإجتماعي للمنهج المدرسي

مقدمة:

يُقصد بالأساس الإجتماعي، مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب، والتي يجب أخذها في الحسبان عند التخطيط للمنهج المدرسي أو تصميمه أو تعديله أو تطويره. ويعتبر الأساس الإجتماعي أقوى أسس المنهج المدرسي تأثيراً على مخططي المنهج، وذلك نظراً لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع آخر وخصوصياته. فقد يتفق مخططو المناهج مثلاً من مجتمعات مختلفة على طبيعة المعرفة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي عند تصميمهم للمنهج، ولكنهم سوف يختلفون عند محاولتهم مراعاة ظروف مجتمعاتهم المتفاوتة. أي أنه تقل التناقضات بين مخططي المنهج بالنسبة للأساس المعرفي والأساس النفسي، في حين تزيد عند تلبية الأساس الإجتماعي، حتى لو كان المطلوب هو تخطيط منهج لمجموعة من الطلاب في مستوى تعليمي واحد أو عمر زمني متقارب.

وحتى نعطي الأساس الإجتماعي للمنهج المدرسي حقه من التوضيح والأهمية، وحتى تكتمل الصورة إلى حد كبير، فإنه لا بد من التعرض لعدة موضوعات فرعية لها علاقة بالمجتمع الذي ينتمي إليه الطلاب، الذين نرغب في تخطيط المنهج المدرسي لهم. ويعتبر تعريف المجتمع ضرورياً في هذا الصدد، للتعرف الى دوره في حياة التلاميذ. ونظراً لأهمية التفاعل الإجتماعي وصوره المختلفة في سير أي مجتمع نحو معارج التقدم والرقي، فإن التعرض للتعاون والتنافس والصراع والمهادنة والاحتواء كصورٍ للتفاعل وربط كل ذلك بالمنهج، يمثل هدفاً تربوياً مهماً لمخططي المناهج المدرسية المعاصرة.

ويتعرض أي مجتمع من المجتمعات لعمليات تغيير من وقت لآخر، تؤثر بالتالي على نمط حياته، مما يتطلب مراعاة المنهج لهذه التغيرات، مهما اختلفت درجتها أو مصدرها أو قوة اتجاهها. وبما أن للنظم الاجتماعية أهميتها في مجتمعنا المعاصر، فإن التعرض لها ولدورها وربط ذلك بالمنهج يصبح ضرورة. ونظراً لانطلاق المؤسسات الاجتماعية من نظم المجتمع، فإن تعريف الطلاب بوظائفها يمثل فائدة لهم في حياتهم اليومية. ولكن المجتمع يعاني من

مشكلات شتى تعيق في الغالب تحقيق طموحات ابنائه، مما يجعل طرحها في المنهج المدرسي وبذل الجهود العلمية المخلصة لحلها، من الامور المرغوب فيها إجتماعياً. وبما أن ثقافة كل مجتمع تسهم في تشكيل هويته الوطنية أو القومية، فإن تبيان جوانب الثقافة ومكوناتها وصفاتها وما يحدث من تغيرات فيها، تعتبر مسؤولية مهمة من مسؤوليات المنهج المدرسي الحديث. كذلك، أخذت قضية صراع الأجيال ومشكلة وقت الفراغ أبعاداً مؤثرة في مجتمعات اليوم، مما يجعل مناقشتهما والتعرف الى امكانية التعامل معهما من وظائف المنهج المدرسي. وفيما يأتي توضيح لكل هذه الموضوعات وربطه جيداً بالمنهج، ثم التعقيب عليها من جانب مؤلفي الكتاب.

تعريف المجتمع وعلاقته بالمنهج:

لا يستطيع الإنسان أن يعيش بمفرده في الكون، حيث لا يتصور الإنسان نفسه إلا في حياة جماعية، وذلك بسبب حب الطبيعة البشرية للاجتماع والألفة، والدخول في علاقات متفاعلة بشكل إيجابي أو سلبي، من اجل تحقيق الغاية المستهدفة من حياة الجماعة، مثل تأكيد حب البقاء، وضمان الحصول على اساسيات الحياة ومصادرها. ومن هنا كانت اهمية نشأة المجتمع وحتميتها.

ويُقصد بالمجتمع في معناه الإجمالي إطار عام يُحدد العلاقات التي تنشأ بين جمع من الأفراد يستقرون في بيئة معينة تنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلاتهم.

وللمجتمع بناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والقانونية أو القضائية والدينية والعسكرية. وتمارس تلك الأنظمة ادوارها في المجتمع من خلال ما يُعرف بالمؤسسات الاجتماعية. فمثلاً، يمارس النظام السياسي دوره في المجتمع عن طريق مؤسساته الدستورية من سلطة قضائية أو قانونية، ومن حكومة او سلطة تنفيذية، ومن مجلس الشعب او مجلس الأمة أو البرلمان أو السلطة التشريعية. كذلك يمارس النظام الإقتصادي دوره في المجتمع عن طريق المؤسسات الاقتصادية من شركات ومصانع ومتاجر وبنوك، او أشكال الهيئات الإنتاجية المختلفة. كما يمارس النظام الديني دوره في المجتمع عن طريق المؤسسات الدينية مثل دور العبادة والجمعيات الدينية أو

المؤسسات الخيرية، علماً بان الدين هو نظام حياة تندرج جميع الأنظمة الأخرى تحت لوائه. كذلك يمارس النظام التعليمي دوره في المجتمع عن طريق المؤسسات التعليمية المختلفة من دور حضانة ورياض أطفال ومدارس ومعاهد وجامعات.

وتسترشد هذه الأنظمة في أداء أدوارها بالفلسفة التي يؤمن بها المجتمع. ومع ذلك، تأتي اهمية النظام التعليمي وخطورته بين الأنظمة الأخرى، في كونه القائم على تشكيل وإعداد الكوادر اللازمة للعمل في سائر المؤسسات الأخرى. وبقدر ما يكون التشكيل والإعداد التربوي جيداً، يكون العطاء المتوقع من افراد المجتمع المتعلمين، كبيراً ومجدياً.

ويلعب المنهج المدرسي الدور الاكبر في سير المؤسسات التعليمية وإعدادها للأجيال الناشئة والمتعلمة، بالشكل الذي يتفق أو يجب أن يتفق مع الفلسفة التي يعتنقها المجتمع، حتى لا تقف تلك الفلسفة عند حد الشعارات الرنانة أو الجوفاء أو التي يكون لها بريق يحسبه الظمآن ماءً، فإذا اقترب منه وجدهُ سراباً لا طائل من ورائه.

كما يتضح دور المنهج المدرسي في مساعدة المتعلم على فهم طبيعة مجتمعه من حيث نُظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل بينها، بما يحقق تماسك المجتمع وترابطه. كذلك، يمكن للمنهج المدرسي الإسهام في تحقيق تكيف الفرد مع مجتمعه إبراز دوره فيه وواجباته نحوه، مقابل الحقوق التي يوفرها له ذلك المجتمع، ومساعدته على إكتساب المهارات التي تعينه على اداء دوره مستقبلاً في مجتمعه على النحو المنشود.

التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمنهج

يُقصد بالتفاعل الاجتماعي عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع أو جماعاته أو مؤسساته، في مواقف مباشرة أو غير مباشرة عن طريق تداخل الادوار فيما تؤديه من وظائف تخدم الفرد ومجتمعه.

ويعتبر التفاعل اساس كل نظام اجتماعي. فعندما يلتقي فرد ما بفرد أخر ويتعامل معه، فإن كلاً منهما يؤثر في الأخر ويعمل على تعديل سلوكه، مع ايمان كل واحد منهما بأن لصديقه العادات والقيم والاتجاهات والآراء والأفكار الخاصة به، يتصرف في ضوئها وعلى هديها. ويشتمل التعديل المتبادل للسلوك بين الأفراد على اتصالات رمزية عن طريق اللغة أو الإشارات، التي يمكن أن تتم ليس عن طريق التعامل وجهاً لوجه فحسب، بل باستخدام

الخطابات والرسوم والكتب وحتى الموسيقى ايضاً. ونتيجة لذلك، فإن بعض علماء الاجتماع قاموا بتعريف التفاعل الاجتماعي على أنه التأثير المتبادل للسلوك الإنساني عن طريق الاتصال الرمزي بين الأشخاص. كما أنهم عملوا على إبراز صور التفاعل الاجتماعي المختلفة التي تمثلت في عمليات التعاون والتنافس والصراع والتوفيق او المصالحة، وأخيراً الاحتواء.

اما التعاون، فيمثل اهم صورة من صور التفاعل الإجتماعي، لأنه يصعب قيام حياة اجتماعية متطورة أو متقدمة بدونه، حيث لم تصل المجتمعات المتقدمة زراعياً أو صناعياً أو تجارياً في أوروبا أو في الأمريكيتين إلا بتعاون ابنائها في كافة ميادين الحياة. كذلك لم تخطو الأقطار العربية بعد حركة الاستقلال خطوات اقتصادية أو ثقافية أو سياسية، بدون التعاون المستمر بين أفراد مجتمعاتها. فالإنسان كما ذكر ابن خلدون قديماً "مدني بالطبع" لا يستطيع العيش بمفرده، بل يحتاج لإشباع حاجاته من أن يضع يده في أيدي الآخرين لصنع الكثير مما يحقق طموحاتهم جميعاً. وإذا كان التعاون مهماً في البيت والمدرسة، فإنه أكثر اهمية في غيرهما من المؤسسات الاجتماعية الأخرى لضمان استمرارية عملها والحصول على اقصى درجة من الفاعلية في تحقيق اهدافها لخدمة أفراد المجتمع. فالتعاون مطلوب من الأفراد في الأعمال البسيطة منها والمعقدة، لاعتماد كل منها على بعضها بعضاً. فالمزارع بحاجة إلى تعاون الصانع، كما يحتاج الصانع إلى تعاون التاجر، ويحتاج التاجر إلى تعاون المزارع والصانع، في الوقت الذي يحتاج فيه المستهلك إلى تعاونهم جميعاً[1].

ويمثل التنافس صورة أخرى من صور التفاعل الاجتماعي، وغالباً ما يحدث بين شخصين أو جماعتين أو دولتين أو أكثر، من أجل الوصول إلى هدف واحد لا يمكن للجميع المشاركة فيه. وقد يكون الأفراد أو الجماعات أو الدول على علم بهذا التنافس أو أنهم لا يعلمون. ويقوم المتنافسون في الغالب بإشباع رغباتهم دون تحطيم منافسيهم أو هزيمتهم، حتى لا يؤدي ذلك إلى انتقالهم إلى مرحلة الصراع أو الصدام. فالفرق الرياضية تدخل مجال المنافسة وهي تعلم بأنها قد تصل إلى الفوز أو الخسارة، ولكنها إذا واجهت حالة الخسارة تتقبلها بروح رياضية في ضوء القواعد والأخلاق الرياضية المرعية.

ويوجد التنافس في كل المجتمعات مهما اختلفت مستوياتها الحضارية. حيث يتنافس

(1) فاروق محمد العادلي (1989) المدخل الى علم الاجتماع. القاهرة: دار الكتاب الجامعي ص ص 132 - 134

الأفراد في سبيل الوصول إلى المكانة الاجتماعية المناسبة وفقاً للمعايير السائدة في ذلك المجتمع. بل نلاحظ أن التنافس يوجد في داخل البيت الواحد، حيث يتنافس الأبناء للاستئثار بحب الوالدين. ومن المعروف أن التنافس الشريف مطلوب وتعمل الأمم المتحضرة على تشجيعه بين أفرادها لأنه يؤدي إلى زيادة تقدمها وازدهارها ما دام يتم في نطاق بعيد عن الكراهية والصراعات الحادة والسلبية.

أما الصورة الثالثة من صور التفاعل الاجتماعي، فهي عبارة الصراع أو الصدام، الذي يمثل محاولة متعمدة لمقاومة الآخرين وقهر إرادتهم. ويكون الهدف لدى المتصارعين مرغوباً فيه، ولا يمكن لجميعهم المشاركة فيه، تماماً كما هو الحال في عملية المنافسة، ولكن بدلاً من التنافس الشريف بين الطرفين، يحاول كل فريق هنا إلحاق الهزيمة بالفريق الآخر الذي ينافسه على هذا الهدف.

فإذا كان الطالب قوياً في دراسته ويدرك وجود طلاب أقوياء آخرين، فإنه في حالة المنافسة، يركز جيداً على شرح المعلم وتعليماته وارشاداته، ويشترك في الأنشطة المطلوبة، ويؤدي الواجبات اللازمة، ويراجع دورسه بانتظام للحصول على الترتيب الأول. أما في حالة الصراع، فإنه قد يستخدم أساليب الغش أو إلحاق الأذى بزملائه الأقوياء أو التحايل عليهم من أجل الوصول إلى مبتغاه بأقصر الطرق وأكثرها سلبية. كذلك يحاول فريق كرة القدم الذي يهدف إلى التنافس من أجل الفوز، إلى القيام بالتدريبات العديدة والطويلة، وإعداد خطط الهجوم الدقيقة، وإحضار جموع من المشجعين لرفع معنويات لاعبيه، في حين يحاول الفريق الذي يرغب في الصدام أو الصراع، استخدام أساليب غير مشروعة كضرب أعضاء الفريق الآخر، واللجوء إلى الخشونة وربما افتعال المعارك بين أنصاره وأنصار الفريق الآخر.

والصراعات عديدة، يكون أصغرها ما يوجد في البيت الواحد من الصراع بين الأطفال على الألعاب أو الأشياء، إلى صراع بين العائلات المختلفة، إلى صراع بين القبائل أو العشائر أو الجماعات الكبيرة، إلى صراع بين الشعوب أو الدول أو الأمم يتم ترجمته في النهاية على شكل حروب طاحنة ومدمرة تؤدي إلى حدوث آثار سلبية عديدة على تلك الدول وعلى أفراد مجتمعاتها كافة.

وقد تؤدي عملية التنافس وعملية الصراع إلى ظهور صورة أخرى من صور التفاعل الاجتماعي تتمثل في عملية التوفيق أو الصلح أو المهادنة، التي غالباً ما تُعقد بين شخصين أو

عائلتين أو مجموعتين أو عشيرتين أو دولتين، لأن الصراع أو التنافس في الغالب لا يؤدي إلى انتهاء الأمر لصالح أي فريق، مما يجعلهما يحبذان الدخول في صلح أو هدنة لكي يسير أفراد كل فريق إلى أعماله اليومية دون صراع مكشوف وآثار مدمرة تؤدي إلى القضاء على كثير من الآمال والطموحات المرسومة. ويمكن اعتبار المحاكم النظامية والشرعية في المجتمع العربي نوعاً من أنواع التوفيق، لكي يمضي كل فريق إلى عمله ويستمر المجتمع في النمو والتقدم والعطاء. كذلك تلجأ الدول بعد حروب طاحنة إلى عقد مؤتمرات الصلح أو الهدنة للاستمرار في التطور الاجتماعي. وخير أمثلة على ذلك اتفاقيات الهدنة التي أعقبت الحروب العربية الإسرائيلية والحرب العراقية الإيرانية، وعقد مؤتمرات الصلح بعد انتهاء الحربين العالميتين الأولى والثانية.

أما الصورة الأخيرة من صور التفاعل الاجتماعي فتتمثل في عملية الاحتواء التي يتم عن طريقها تجميع الأفراد والجماعات حول الأهداف والقيم والأعراف والتقاليد. فمثلاً، يهاجر الناس من الريف إلى المدن وهم يحملون العادات والتقاليد والقيم الخاصة بهم، والتي قد تختلف عما هي عليه بين سكان المدن. ومع مرور الزمن، تأخذ عملية التكيف في الحدوث بشكل تدريجي حتى يكتسب الوافدون ما في تلك المدن من عادات وقيم ويتم ما يسمى بعملية الاحتواء.

كل هذا عن التفاعل الاجتماعي وصوره المختلفة، ولكن ماذا عن موقف المنهج المدرسي من ذلك؟. إن مسؤولية المنهج كبيرة في التركيز على اهمية التفاعل الاجتماعي واعتباره طريق التقدم والتطور لكل مجتمع من المجتمعات. ذلك التقدم الذي لا يمكن أن يتم بدون التعاون بين أفراد ذلك المجتمع. ومن هنا، يأتي دور المنهج في إعطاء أمثلة عديدة عن أوجه التعاون بين الأفراد والجماعات والشعوب والأمم والدول في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية والصحية والسياسية والعسكرية والتكنولوجية وغيرها عن طريق الموضوعات المناسبة التي يمكن طرحها في المواد الدراسية من إنسانيات ودراسات إجتماعية، بشكل يؤكد قيمة التعاون بين الأفراد والأمم ودوره في تحقيق السلام والرخاء، على العكس من الصراعات التي تجلب الدمار والتخلف. كما يسهم المنهج في تنمية روح التعاون بين الطلاب عن طريق توجيههم إلى القيام بالأنشطة الجماعية العديدة التي تزيد من أواصر التعاون والعمل الجماعي المثمر.

كذلك يمكن للمنهج المدرسي التأكيد على قيمة التنافس الشريف الذي يحقق التفوق والتقدم، وذلك عن طريق توفير جو مدرسي مناسب يثير تلك الروح بينهم مثل تقديم مواقف تعليمية/ تعلمية تحقق التنوع وتؤكده وتبتعد عن النمطية والجمود، وتحاول عدم صب المتعلمين في قوالب جامدة من المعرفة التقليدية التي تقتل روح التجديد والابتكار فيهم. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق عرض المعرفة تخطيطاً وتنفيذاً بشكل يثير التنافس مع تقديم الأسئلة السابرة المثيرة للتفكير، وتوفير ألوان النشاط التي تستدعي التنافس الشريف بين المتعلمين مثل المسابقات الثقافية والرياضية والفنية على اختلاف أنواعها. أضف إلى ذلك، ضرورة تركيز التقويم في المنهج على تأكيد روح التنافس بين المتعلمين من أجل تحقيق التفوق عن طريق الاستعانة بالأسئلة التي تكشف عن نوع التفكير وعمقه، ومدى استفادة المتعلم من المنهج في شتى جوانب شخصيته، وأن يبتعد التقويم عن قياس القدرة على الحفظ، لأن المتعلم لا يعمل في الحياة وفقاً لما حفظ من معلومات، ولكن بقدر ما يعي فيها من أساليب تفكير يكتسبها في نشاطه العقلي بشكل يساعده على فهم ما يدور حوله من ظواهر وقضايا ومشكلات.

وكذلك يمكن للمنهج المدرسي التعامل مع مفهوم الاحتواء كشكل من أشكال التفاعل الاجتماعي عن طريق تضمينه أهم القيم التي تجمع النشء حولها، وتحقيق توعيته بما يدور حوله من مشكلات وانحرافات تهدد بنيان المجتمع وتماسكه. أضف إلى ذلك العمل على إكسابه القدرة على التكيف لما هو مرغوب فيه من مستحدثات عصرية لا تهدد قيمنا العربية الإسلامية، بحيث يصبح أفراد هذا النشء أعضاء نافعين أو مواطنين صالحين في مجتمعهم. وبذلك يسهم المنهج في تحقيق المعنى الحقيقي للتنشئة الاجتماعية، تلك التي تعني ببساطة شديدة عملية تحويل الطفل من كائن بيولوجي تدور كل اهتماماته حول إشباع رغباته البيولوجية ويتسم بالانانية، إلى كائن إجتماعي يتشرب ثقافة مجتمعه بما فيها من قيم وعادات وتقاليد وأساليب تفكير وتكنولوجيا متنوعة في شتى المجالات، ويتحرر من أنانيته، وتصبح لديه القدرة على التضحية والعطاء للغير بشكل يفيد ذاته ومجتمعه.

التغير الإجتماعي وعلاقته بالمنهج

يمكن تعريف التغير الإجتماعي على أنه تحول بنائي يطرأ على المجتمع في تركيبه السكاني، ونظمه ومؤسساته وظواهره الاجتماعية والعلاقات بين أفراده، وما يصاحب ذلك من تغيرات في القيم الاجتماعية والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة.

ويرجع هذا التغير إلى أسباب عديدة يتمثل اهمها في التحدي البيئي، حيث يبذل الإنسان كل ما في وسعه لمواجهة هذا التحدي من البيئة، للوصول إلى التوافق بينها وبين طبيعته البيولوجية. ومع ذلك، فإن عملية التوافق هذه في حركة مستمرة، لأنه يقع بين الحين والآخر فريسة للبيئة الطبيعية وقسوتها، رغم التقدم العلمي والتكنولوجي الذي وصل إليه هذا الإنسان. كما أنه ما زالت تتحداه نكبات الزلازل والبراكين والفيضانات والأعاصير والأوبئة، وتجعله يحاول زيادة سيطرته على البيئة الطبيعية، مما يؤدي إلى حدوث التغير الاجتماعي نتيجة هذا كله.

كما قد يعود التغير الاجتماعي إلى الحروب والثورات. حيث تعمل الثورات الداخلية احياناً على الإسراع من عمليات التقدم والتغيير. فمثلاً عملت الثورات الفرنسية والأمريكية والروسية والصينية والمصرية والإيرانية على إجراء تغييرات فكرية وسياسية واقتصادية واجتماعية واضحة. كذلك أدت الحربين العالميتين الأولى والثانية إلى تغييرات اجتماعية عديدة في أوروبا بخاصة وفي العالم بعامة.

ويعتبر العامل السكاني مُهماً في التغير الاجتماعي، حيث زيادة عدد السكان وارتفاع مستوى التعليم بينهم يزيد من الضغط على الوظائف والمنافسة الشديدة على فرص العمل. كما يؤدي تحديد النسل والاهتمام بالصحة العامة إلى زيادة عدد كبار السن ونقص عدد الأطفال، مما يوصل المجتمع إلى صفة المجتمع الهرم. وفي الوقت نفسه تؤدي عملية هجرة السكان من الريف إلى المدينة، إلى ظهور مشكلات عدة مثل الازدحام السكاني في المدن وعدم كفاية الخدمات العامة فيها، مقابل تخلخل السكان في الريف وضعف انتاجيته الزراعية.

ولا يغيب عن الأذهان دور التقدم العلمي والتكنولوجي في إحداث عمليات التغير الإجتماعي، وذلك عن طريق المخترعات والاكتشافات العديدة في مجال الطب والهندسة والعلوم، مما ساهم في إيجاد وسائل النقل المتطورة من برية وبحرية وجوية، واتصالات سلكية ولاسلكية متعددة، وصناعة الآلات والأجهزة التي غزت المنازل بسرعة كبيرة، وأدت إلى تغيير

انماط الحياة التي يحياها الناس، إضافة إلى اجهزة الحاسوب وشبكات الانترنت ومواقعها اللامحدودة التي دخلت إلى معترك الحياة الاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية والسياسية والتعليمية والترفيهية والادارية وغيرت الكثير من انماط العمل والتفكير الإنساني.

كذلك قد يكون للاستعمار العسكري او الثقافي أثر في حدوث التغير الاجتماعي. فقد عمل الاستعمار الأوروبي خلال سيطرته على معظم ارجاء الوطن العربي في نهاية القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين، على نشر ثقافته وعاداته وتقاليده وافكاره وقيمه بين فئة معينة من فئات سكان الوطن العربي من اجل إحداث تغيير اجتماعي يحقق اهدافه العديدة. كذلك عمل الاحتلال العسكري البريطاني لبعض اجزاء الوطن العربي وبخاصة بعض اقطار شبه جزيرة العرب، على تشجيع الهجرة من مستعمراته في شبه القارة الهندية إلى تلك الأقطار، مما عمل على زيادة نسبة الهنود فيها عند ترك الاستعمار لها. كذلك شجعت سياسة الانتداب البريطاني لفلسطين على زيادة هجرة اليهود إلى ذلك القطر العربي، بهدف تغيير ظاهرة التركيب السكاني فيه وإقامة وطن قومي لليهود في فلسطين يهدد ليس سكانه الأصليين فحسب، بل وبقية الأقطار العربية الأخرى كذلك.

وقد يكون التغير الاجتماعي بطيئاً وبخاصة في المجتمعات البدائية ذات الثقافات المحدودة او المجتمعات المنعزلة جغرافياً واجتماعياً وحضارياً. وفي الوقت ذاته، يمكن أن يحدث التغير التدريجي في العديد من الأقطار العربية بعد حركات الاستقلال في النصف الثاني من القرن العشرين.

أما النوع الثالث من انواع التغير الإجتماعي فانه يتمثل في التغير الثوري العنيف، وغالباً ما يكون مصاحباً لثورة تعمل على إحداث تغييرات جذرية في الملكية العامة والخاصة، أو التعليم، أو قوانين العمل، أو القيم، أو العادات والتقاليد. ومن هذه الثورات التي عملت على ظهور تغييرات إجتماعية جذرية في وطننا العربي ثورة 23 يوليو (تموز) 1952 في مصر، التي غيرت من توزيع الملكية وعملت على ظهور طبقات إجتماعية جديدة ونشرت التعليم على نطاق واسع للغاية وجعلته مجانياً، بعد ان كان قاصراً على فئة معينة من الناس، وفتحت عشرات المعاهد والجامعات واقامت السدود ومشاريع الري الضخمة، وانشأت قاعدة صناعية قوية، مما انعكس بالتالي على التركيب السكاني وظهور طبقة عمالية ضخمة وطبقة مثقفة عريضة القاعدة.

ورغم كل هذه الأسباب التي تؤدي إلى حدوث التغيير في المجتمعات البشرية، إلا أنه توجد معوقات عدة لهذا التغيير أهمها العزلة الإجتماعية التي تكون مفروضة على المجتمع بسبب ظروف بيئية قاسية، أو عدم التجانس بين طبقات المجتمع أو أصوله العرقية وعمق الخلافات بين فئاته، أو عدم توفر الإمكانيات المادية التي تؤدي إلى التغيير، لا سيما وأنه يحتاج إلى أموال طائلة للقيام به، أو الخوف من إجراء عمليات التغيير والرغبة في المحافظة على القديم، حفاظاً على مكاسب قديمة، أو ركود حركة الابتكار والتجديد والاختراع، نتيجة عدم تشجيع الباحثين والعلماء أو مكافآتهم أو تهيئة الفرص المناسبة لإبداعاتهم[1].

ويقع على المنهج المدرسي عبء كبير في توضيح أسباب التغير الإجتماعي الطبيعية والبشرية ومدى قوتها وتأثيرها في المجتمع، وتحديد انواع هذا التغير والدوافع التي أدت إلى سيطرة كل نوع من هذه الأنواع على بعض المجتمعات دون غيرها. كذلك لا بد من عرض المنهج المدرسي للأمور التي تعيق من عملية التغير الاجتماعي، كي يدرك الطلاب انه رغم وجود العديد من عوامل التغير الإجتماعي، إلا أنه قد تفرض بعض القيود نفسها، بحيث تقلل من إمكانية حدوث هذا التغير أو تحَدُّ من اثره على الأقل. كما ينبغي على المعلم أن يبذل جهداً كبيراً في سبيل توضيح طبيعة التغير الإجتماعي للطلاب من حيث أنه ضرورة حتمية، وأن يؤكد لهم أن افضل انواع التغير ما يأتي نتيجة دوافع داخلية وطنية بعيداً عن التأثيرات الاجنبية المعادية التي تستهدف تحقيق مطامعها.

كذلك يجب أن يسهم المنهج المدرسي في تحقيق توعية المتعلمين لوجهة التغير، بحيث يصبح لديهم اتجاهاً إيجابياً نحو التغير المنشود من خلال توضيح مزايا التغير الإيجابي البناء نحو الأفضل، من حيث تحقيق تقدم المجتمع ورقيه، والإرتفاع بمستوى معيشة الفرد. وفي المقابل، يُكسب المنهج أو ينبغي أن يُكسب المعلمين اتجاهاً سلبياً ضد التغير الهدام الذي يهدد قيمنا العربية الإسلامية بحيث لا ينساق المتعلمون وراء ذلك النوع من التغير تحت دعاوي برَّاقة تدور حول مفهوم الحرية أو التحرر بالمعنى الوضيع.

وإذا كان المنهج المدرسي يمكنه الاسهام في تحقيق تكيف المتعلمين للتغير المرغوب فيه، أو يمكنه تحقيق توعيتهم وإعدادهم للوقوف ضد التغير غير المرغوب فيه، فإنه يمكنه كذلك التمهيد لتحقيق التغير المطلوب عن طريق تنمية كل من التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الابداعي لدى المتعلمين.

للمزيد من التفصيلات انظر المرجع الآتي:

(1) Daniel Tanner and Laurel Tanner (1994) **Curriculum Development: Theory Into Practice**. Third Edition. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company pp. 257 - 261.

النظم الاجتماعية وعلاقتها بالمنهج

يمكن تعريف النظم الاجتماعية على انها القواعد والأوضاع التي تنشأ من اجتماع الأفراد وتبادل افكارهم لتحقيق دوافعهم الاجتماعية وحاجاتهم الضرورية وأهدافهم المشتركة. وهي تمثل في ضوء هذه الاعتبارات دستور المجتمع الذي ينظم مجموعة القيم والأحكام التي ارتضاها عقل الجماعة والتي تعمل على تنظيم حياة الأفراد وتحقق أهدافهم.

ونجد في الوقت الحاضر أن النظم الاجتماعية تسبق وجود الأفراد، الذين يجدون انفسهم امام أمور متعارف عليها ولا بد لهم من أن يتمشوا مع مضامينها. ومن اشهر هذه النظم، نظام الأسرة وما فيه من زواج وطلاق، والنظام السياسي وما فيه من امور السيادة والعلاقة بين الحاكم والمحكوم، والنظام الاقتصادي وما يتضمنه من بيعٍ وشراءٍ وملكيةٍ وهبةٍ، والنظام الديني وما يتطلبه من معتقداتٍ وطقوسٍ وعبادات.

وللنظام الاجتماعي بُنيةٍ تتحدد في ضوء الوظائف التي يتم تاديتها من جانب ذلك النظام. ونظراً لقيام الهيئات والجماعات والمنظمات بهذه الوظائف، فقد اختلط الأمر بين النظم والتنظيم والمنظمات. ولكن سرعان ما يزول هذا الخلط عند تحليل التركيب البنائي للنظام الاجتماعي. فمثلاً لا يمكن اعتبار المدارس والمعاهد والجامعات والمكتبات ووسائل الإعلام على انها عبارة عن نظم إجتماعية، بل هي وسائل تخدم الأهداف المتعلقة بالنظم التربوية. كذلك لا نستطيع ان نطلق على النادي الرياضي او الجمعية العلمية او جمعيات الصداقة بأنها عبارة عن نظم اجتماعية، بل هي جماعات او هيئات يعمل النظام الاجتماعي عن طريقها على تحقيق وظائفه.

ولو قمنا بتحليل احد الأنظمة الاجتماعية كنظام الأسرة مثلاً، لوجدناه مؤلفاً من القوة البشرية المنفذة للنظام، والمتمثلة في الزوج والزوجة والابناء وذوي القربى اولاً، ثم العناصر المادية كالسكن والاثاث ثانياً، ثم طرق العمل في تربية الابناء وتنظيم حياة الأسرة ثالثاً، ثم مجموعة القيم والمواثيق مثل عقد الزواج، وإقامة الحفلات والولائم والأفراح في اوقات الزواج والنجاح والشفاء من الأمراض أو النجاة من الحوادث الصعبة رابعاً وأخيراً.

ولا يقتصر النظام الاجتماعي على القيام بوظيفة واحدة فحسب، بل يسعى جاهداً إلى القيام بوظائف متعددة، لأنه لو قام بوظيفة واحدة فقط، لاصبحنا امام عدد لا يُحصى من النظم، في حين يؤدي نظام الأسرة وظائف صحية ولغوية وقيمية وتربوية ودينية واقتصادية وترفيهية كثيرة ومفيدة.

أما علاقة المنهج المدرسي بالنظم الاجتماعية فتتبلور في ضرورة اهتمامه بتوضيح دور النظم الاجتماعية وأهميتها في الحياة، مع تنمية الاتجاهات الايجابية لدى المتعلمين لاحترام هذه الأنظمة والسير في ضوئها، لأنها تمثل حصيلة خبرة وجهد من سبقهم من الأجيال. كما لا بد للمنهج من أن يبين للمتعلمين كذلك أن لهذه النظم الأهمية البالغة في تنظيم حياة الناس بعيداً عن العشوائية أو الارتجالية في العمل من جهة، وتسهيلاً لأمور حياتهم ومنعاً للفوضى وسيطرة سياسة الغاب في التعامل بين الأفراد من جهة ثانية. كذلك على المنهج المدرسي أن يبين الوظائف العديدة للنظم الاجتماعية والتي لا تكاد تحصى في حياتنا اليومية، وما على المتعلمين لكي يتأكدوا من ذلك إلا القيام بتحليل بنية أحد النظم الاجتماعية كالنظام السياسي أو النظام الاقتصادي أو النظام الديني أو نظام الأسرة السائد في مجتمعهم. فهم في هذه الحالة لا يتأكدون من وجود هذه الوظائف فحسب، بل يدركون تعددها ودورها في الحياة بعامة وفي النظام التربوي على وجه الخصوص.

المؤسسات الاجتماعية وعلاقتها بالمنهج

تمثل المؤسسات الاجتماعية التجسيد الفعلي للنظم الاجتماعية ووظائفها، وتتألف من عنصرين هما: العنصر المعنوي الذي يتمثل في اللوائح والقوانين والتنظيمات التي ترتكز عليها المؤسسة في أداء وظيفتها، ثم العنصر البشري الذي يتمثل في أعضاء المؤسسة والقائمين عليها. وإذا عملنا على تحليل المؤسسة السياسية، لوجدنا أن العنصر المعنوي يتمثل في الدستور والقوانين التي تنظم العلاقة بين الحكام والرعية، مع وجود مجموعة من الشعارات والرموز مثل النشيد الوطني وعلم الدولة، في حين يتمثل العنصر البشري في مجموعة الأفراد الذين ينتمون لهذا النظام ويعملون على تطبيق دستوره وقوانينه وتعليماته.

ويوجد في المجتمع مؤسسات عديدة أهمها ما يلي:-

1 - المؤسسة الدينية: ويمثلها في مجتمعنا العربي الإسلامي المساجد والمجالس العليا للشؤون الإسلامية والهيئات الدينية المتعددة وجمعيات حفظ القرآن. أما عند الطوائف المسيحية فتتمثل المؤسسة الدينية في الكنائس والمجامع المقدسة المتنوعة حسب تعدد الكنائس والمعتقدات الدينية وتنوعها.

وتعتبر المؤسسة الدينية من أقدم المؤسسات الاجتماعية ظهوراً وأكثرها تأثيراً في مختلف النظم الاجتماعية الأخرى. وهي تؤدي وظيفة أساسية تتمثل في الحفاظ على المعتقدات، وإقامة

الشعائر والطقوس الدينية، وتوعية الناس دينياً بما يتمشى مع الأفكار التي يدعو لها ذلك الدين من قيم وأخلاق وعادات حسنة، إضافة إلى الرد على الافتراءات التي تثار ضد ذلك الدين من المناوئين له أو المعارضين لأفكاره ومعتقداته.

2 - **المؤسسة التعليمية والتربوية:** وتتمثل في دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس والمعاهد والجامعات. وهي تقوم بدور مهم وخطير يتمثل في تنشئة الأجيال الصاعدة، وتسليحهم بالعلم والمعرفة، وتدريبهم على التفكير الناقد والمنهج العلمي السليم. كما تعمل المؤسسة التربوية على إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لكي يصبحوا مواطنين صالحين من منظور صالح انفسهم وذويهم ومجتمعهم وأمتهم. كما تعتبر هذه المؤسسة استثماراً بشرياً واقتصادياً طويل الأجل يهدف في نهاية المطاف إلى إعداد الكوادر الفنية اللازمة لمختلف الوظائف والأعمال والمهن مهما تعددت أو اختلف شروط القيام بها على الوجه الأكمل.

3 - **المؤسسة الترفيهية:** وهي التي تعمل على استغلال أوقات الفراغ وتنظيمه لتحقيق الراحة الجسمية والعقلية لأفراد المجتمع، وتتمثل في النوادي والحدائق العامة والسينما والمسرح. ولها فوائد جمة تتلخص في مساعدة الفرد على التكيف مع الجماعة، وتدريبه على التعاون، واستغلال طاقاته في تنمية الهوايات المختلفة كالرسم والتصوير وممارسة الألعاب الرياضية، مما يمتع الأفراد بالصحة والعافية.

4 - **المؤسسة العمالية:** وهي التي تقدم خدمات للطبقة العاملة تتعلق بالتشريعات العمالية والعلاقة بين العمال. وتتمثل هذه المؤسسة في النقابات، التي اصبحت حقاً من حقوق العمال تقررها قوانين العمل، للدفاع عن مصالحهم وحقوقهم، وتعمل على إنشاء صناديق الإدخار، وتكوين الجمعيات التعاونية والنوادي، وتوفير الخدمات الصحية والترفيهية.

وعلى المنهج المدرسي أن يعمل على توضيح دور المؤسسات الاجتماعية في بناء المجتمع وخدمته وسير اعماله بشكل طبيعي يؤدي به إلى تحقيق الأهداف المرسومة. كما لا بد من بيان الدور التكاملي لهذه المؤسسات، فما أن تقوم المؤسسة الدينية بالحفاظ على المعتقدات وإقامة الشعائر وتنمية القيم الخلقية، حتى نجد المؤسسة التربوية وقد قامت بدورها التعليمي في محاربة الجهل ونشر الثقافة والتقدم العلمي بين الناشئة، وإعداد الأجيال التي تتحمل مسؤولية العمل في مختلف المجالات الحياتية، في الوقت الذي تلعب فيه المؤسسة الترفيهية دورها المهم

في الترويح عن الأفراد، بينما تعمل المؤسسة العمالية على خدمة قطاع العمال وتحقيق اهدافهم وتدافع عن حقوقهم. فتوضيح المنهج المدرسي لدور هذه المؤسسات، يؤدي إلى تقدير المتعلمين للخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات واهميتها في تنظيم سير أعمال الأفراد وتطوير المجتمع وتقدمه، الأمر الذي يكسبهم إتجاهات إيجابية نحوها بشكلٍ يدفعهم للبحث عن كيفية الاستفادة منها واحترام قواعدها والحفاظ على منشأتها من عبث العابثين او جهل الجاهلين.

المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالمنهج

تواجه المجتمعات هذه الأيام الكثير من المشكلات التي تقض مضاجع ابنائه وتشغلهم اوقاتاً طويلة للتصدي لها، باذلين الجهد والوقت والمال في سبيل إيجاد الحلول المناسبة لها، أو التخفيف من حدتها على الأقل. ويمكن تقسيم المشكلات الاجتماعية إلى قسمين رئيسين هما:

ا - المشكلات الموضوعية: وهي المشكلات التي لا يُثار حولها جدل طويل، وتحتاج في الغالب من اجل حلها إلى عنصر المال وعنصر الخبرة الفنية. فإذا ظهرت مشكلة إجتماعية تتمثل في شكوى المواطنين من عدم كفاية الخدمات الصحية وبُعدهم عن المستشفيات والمراكز الصحية، فإن هذه المشكلة هي موضوعية الصفات، لأن حلها يتمثل في رصد الأموال الكافية لبناء المراكز الصحية او المستشفيات من جهة، وتزويدها بالخبرة الفنية المتمثلة في الأطباء والمرضين من جهة أخرى. وإذا اشتكى افراد المجتمع من عدم وجود طرق المواصلات أو عدم كفايتها لأنشطتهم المختلفة، فإنهم يطرحون مشكلة اجتماعية موضوعية لأن حلها يستلزم رصد الأمول اللازمة وإحضار الخبراء المتمثلين في المهندسين الذين يعملون على شق الطرق أو توسيعها أو زيادة فاعليتها. والصفة نفسها يمكن إطلاقها على مشكلة عدم كفاية المدارس أو نقص المياه أو ضعف التيار الكهربائي او قلة الحدائق العامة أو الملاعب الرياضية، حيث تتطلب جميعها عنصر المال وعنصر الخبرة الفنية من أجل حلها.

ب - المشكلات الجدلية او القيمة: وهي المشكلات الاجتماعية التي يدور حولها جدل طويل وينقسم الناس نحوها بين مؤيد ومعارض، مما قد يصعب حلها حتى مع توفر رأس المال أو الخبرة الفنية. ويعود السبب في ذلك كله إلى ارتباط هذه المشكلات بقيم الأفراد ومعتقداتهم وتراثهم وأديانهم والأطر المرجعية التي ينطلقون منها او يتاثرون بها. ومن الأمثلة المهمة على هذا النوع من المشكلات ما يعرف بمشكلة الاختلاط في التعليم المدرسي" التي ينقسم الناس

إزاءها بين مؤيد للاختلاط ومعارض له. ويحاول كل فريق جاهداً، البحث عن المبررات والحجج التي تؤيد وجهة نظره، مما يطيل من فترة الجدل ويؤدي إلى صعوبة الاتفاق. فترى أنصار الاختلاط يتذرعون بضرورة فهم كل جنس للجنس الآخر وهدم الحواجز بينهما وإيجاد نوع من الأرضية المشتركة في التعلم من جهة والحياة من جهة ثانية، في الوقت الذي يؤكد فيه المعارضون للاختلاط على المخاطر الناجمة عنه مثل تعارض ذلك مع المعتقدات الدينية، والخوف من شيوع الرذيلة او التهور في بعض الأمور، وبخاصة إذا ما تمَّ هذا الاختلاط في المرحلتين التعليميتين الاعدادية والثانوية، حيث فترة المراهقة التي قد تظهر فيها بعض التصرفات غير الناضجة والقرارات السريعة التي تصاحب الأهواء المتغيرة للمراهقين.

وتعتبر مشكلة "تحديد النسل" من المشكلات الجدلية الأخرى التي يثُار حولها نقاش طويل في مجتمعنا العربي، وينقسم الناس إزاءها إلى فريقين: احدهما يؤيد تحديد النسل والآخر يعارضه. ويستند المؤيدون لهذه القضية إلى صعوبة العيش، والضغوط الاقتصادية التي تتطلب العمل المضني للحصول على لقمة العيش، والمطالب الكثيرة التي يحتاجها الابناء هذه لأيام من مأكل وملبس ومسكن ورعاية صحية وتعليم لا يقف عند حد معين في عصر التطور العلمي والتكنولوجي الهائل، إضافة إلى ارتفاع مستوى المعيشة وتعقيد امور الحياة، والمشقة التي يُعاني منها الأب لارضاء المطالب الكثيرة للأبناء، والمتاعب التي تواجهها الأم جسمياً وصحياً من كثرة الإنجاب. اما المعارضون لتحديد النسل فيعتبرون ذلك من الأمور المحرمة دينياً إلى درجة أن فريقاً منهم يعتبره عملية قتل للنفس البريئة، كما انها تخالف توصيات الرسول عليه الصلاة والسلام الذي يطالب الأمة الإسلامية بالتكاثر والتناسل للتباهي بأعداد المسلمين يوم القيامة أمام الأمم الأخرى.

يتضح من كل ما سبق، وجود الآراء المتعارضة وعدم الاتفاق التام حول المشكلات الاجتماعية الجدلية، في حين أن الجدل يكاد ينعدم في المشكلات الاجتماعية الموضوعية، وبخاصة إذا ما توفر عنصر المال وعنصر الخبرة البشرية الفنية. وقد توجد بعض المشكلات الموضوعية والجدلية في أن واحد. فمثلاً، إذا ما قرر مجلس البلدية في أية مدينة او بلدة عربية أن يوسع أحد الشوارع، فإن الأمر يقتضي فقط دفع تعويضات لمن ستهدم بيوتهم أو تؤخذ ممتلكاتهم، مع وجود الخبرة الفنية من المهندسين الذين سيشرفون على عملية توسيع الشوارع، ولكن الأمر يتغير عندما يصل التوسع إلى مسجد او مقبرة ويلزم فعلياً هدم ذلك

المسجد أو بعض أجزاء من المقبرة، مما يؤدي إلى تحويل القضية من موضوعية إلى قيمية يثار حولها الجدل الطويل.

موقف المنهج المدرسي من المشكلات الاجتماعية:

اختلف علماء التربية في نظرتهم إلى دور المدرسة بعامة ودور المنهج المدرسي بخاصة في حل المشكلات الاجتماعية والتعامل معها، مما أدى إلى ظهور ثلاثة اتجاهات متباينة في هذا الصدد تتمثل في الآتي:

1 - قصر وظيفة المدرسة بعامة والمنهج المدرسي بخاصة على نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع الاجتماعية، دون التعرض لما هو موجود في المجتمع من مشكلات أو قيم متفاوتة. أي ينبغي على المنهج أن لا يتعرض للمشكلات الاجتماعية، بل يكتفي بنقل المعارف والحقائق العلمية للتلاميذ، حتى يبعدهم عن خطر الانقسامات التي قد تحدث بينهم من ناحية وبينهم وبين معلميهم من ناحية ثانية، إذا ما عملوا على مناقشة هذه المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، وبخاصة الجدلية أو القيمية منها. ومع ذلك، يُعاب على اصحاب هذا الاتجاه أنهم حاولوا فصل التلاميذ عن المجتمع الذي يعيشون فيه، وعدم إتاحة الفرص الكافية لهم للتعرف إلى مشكلاته وقضاياه الواقعية المختلفة، مما يؤثر بالتالي على عملية تشجيعهم لتحمل المسؤولية في حاضرهم وربما في مستقبلهم ايضاً. تلك المسؤولية التي يركز عليها المنهج المدرسي الفعّال بشكل دائم. كما ساعد هذا الاتجاه في إيجاد هوة سحيقة بين المتعلمين والمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها مجتمعهم، تلك المشكلات التي ستؤثر سلباً على المتعلمين انفسهم، لانهم أبناء ذلك المجتمع اليوم ومن سيقومون بحمايته في الغد.

2 - قيام المنهج المدرسي بعرض المشكلات الاجتماعية الفعلية على المتعلمين مع اتخاذ دور الحياد إزاء حل هذه المشكلات. اي ينبغي على المنهج المدرسي طرح مشكلات عديدة يعاني منها المجتمع، دون إتاحة الفرص للتلاميذ او حتى تشجيعهم على وضع الحلول المناسبة لها.

ويعتبر هذا الاتجاه خطوة إيجابية الى الأمام، إذا ما قورن بالاتجاه السابق. حيث يتعرف التلاميذ من خلال الاتجاه الثاني، على قضايا مجتمعهم ومشكلاته الراهنة. ومع ذلك، فإنه لا يتيح لهم فرصة مناقشتها بعمق واتخاذ مواقف أو قرارات مناسبة لحلها، مما يحرمهم من

فرصة التصدي مع الآخرين لمشكلات المجتمع والسعي للوصول إلى الحلول الناجحة لها، والتي لو تمت بالفعل لساعدتهم على التهيئة لحياة المستقبل، وما قد تواجههم خلال تلك الحياة من مشكلات عديدة ومتنوعة خاصة بمجتمعهم أو خاصة بظروفهم الشخصية.

3 - اتخاذ المنهج المدرسي دوراً ايجابياً وفاعلاً في حل المشكلات السائدة في المجتمع عن طريق تركيز محتواه وأنشطته العديدة على هذه المشكلات، مع إتاحة الفرصة للمتعلمين، للتعرف الى تلك المشكلات ومناقشتها بعمق واتخاذ موقف محدد نحوها، يؤدي الى طرح الحلول المناسبة لها، حتى لو ادى ذلك إلى ظهور اختلافات عديدة في وجهات النظر. ويبالغ اصحاب هذا الاتجاه عندما يطالبون بضرورة قيادة المدرسة والمنهج المدرسي لعملية التغير الاجتماعي وتغيير العديد من القيم السائدة في المجتمع.

ورغم مزايا هذا الاتجاه من حيث إتاحة الفرصة للمتعلمين لمناقشة معظم مشكلات مجتمعهم - إن لم يكن كلها - بحرية وعمق، وتشجيعهم على طرح الآراء والأفكار التي تساهم في حلها، إلا أنهم يحاولون إقحام المنهج المدرسي والتلاميذ في عملية هدفها قيادة التغير الاجتماعي، مما قد يؤدي إلى ظهور انقسامات بين التلاميذ أنفسهم من ناحية، وبينهم وبين المعلمين من ناحية ثانية. كما قد تظهر المنافسات والانقسامات بين المدارس من جهة وبين المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والدينية والسياسية ذات النفوذ القوي في المجتمع من جهة ثانية. بل قد يؤدي هذا الاتجاه الذي يطالب المدرسة بقيادة التغير الاجتماعي، إلى اعتبار المدرسة على انها المنافس الأول والخطير للدولة في قيادة عملية التغير الاجتماعي أو توجيهها. كما تُبعد هذه المهمة كلاً من المدرسة والمنهج المدرسي عن رسالتهما التربوية وتدخلهما في مناظرات وصراعات عديدة مع مراكز القوى.

ولكن ما دامت الاتجاهات الثلاثة السابقة حول موقف المنهج من المشكلات الاجتماعية لهاالعديد من العيوب، فما الحل إذن؟

نرى أن الحل لموقف المنهج المدرسي من المشكلات الاجتماعية يتمثل في ضرورة تعرض المنهج للمشكلات الاجتماعية بإعطاء المتعلمين المعلومات عنها، تاركين لهم الفرصة لقراءة هذه المشكلات وجمع المزيد من المعلومات الاضافية عن بعضها، ثم تحليلها ومناقشتها ووضع الحلول الممكنة لها حسب قدراتهم وإمكانياتهم ومستوياتهم، دون التفكير بقيادة التغير الاجتماعي والدخول في صراعات لا نهاية لها مع مؤسسات عديدة بل وربما مع سلطة الدولة

ذاتها، حيث لا توجد أية دولة مهما كان نظامها السياسي، ترضى بأن ينافسها في القيادة الداخلية أية مجموعة أو مؤسسة مهما كانت طبيعتها. ونسوق الآن مثالاً عن إحدى المشكلات الاجتماعية التي تعوق النشء، موضحين موقف المنهج المدرسي منها.

مشكلة وقت الفراغ وموقف المنهج منها

يعاني أفراد المجتمعات عموماً، وطبقة الشباب فيه على وجه الخصوص من وجود مشكلة إجتماعية خطيرة تتمثل في وقت الفراغ الطويل الذي قد تمر به فئة معينة من الشباب، وبخاصة إذا كانت من بين الفئات التي تعاني من مشكلة البطالة في العمل، أو كانت من ضمن فئة الطلاب في جميع المراحل التعليمية من أساسية وثانوية وجامعية، ولا سيما في أيام الاجازات الطويلة أو القصيرة. وهنا تزداد نسبة الحوادث والمشكلات الناجمة عن هذه الفئات إذا لم يتم استثمار أوقات الفراغ بشكل ايجابي يسمح بنمو الامكانات الشخصية للطالب من جانب، وتطوير المجتمع المحلي المجاور من جانب آخر. فوقتُ الفراغ فترة ملائمة لإثراء الخبرة الشخصية والإعداد لحياة أكثر إشباعاً.

ولتحقيق أقصى استثمار ممكن لوقت الفراغ، فإنه يتوجب الإحساس بالقيم والعمل على تطبيقها، وإلا لكان البديل لذلك كله شغل الفرد نفسه بألوان من المناشط لا معنى ولا قيمة لها. فكل نشاط تتم ممارسته، يتحتم علينا أن ندرك القيم التي ينطوي عليها وأن نتمثلها في سلوكنا وأسلوب تفكيرنا وتعاملنا مع الآخرين. ويساعد هذا كله على إعادة النظر في القيم التي تستند إليها حياتنا المعاصرة ومراجعتها وتصنيف أهداف الحياة وغاياتها في هذا العالم المتغير.

وتتحدد مسؤولية المنهج المدرسي بالنسبة لمسالة استثمار وقت الفراغ في كيفية تهيئة المتعلمين وإعدادهم لاستخدام وقت الفراغ استخداماً صحيحاً ومفيداً، بحيث يكون استثماراً حقيقياً، يعمل على تحقيق عائد إيجابي على المستويين الفردي والجماعي. ولا عجب أن نرى أن النظم التعليمية المعاصرة قد أخذت تهتم بتعليم الناشئة كيفية قضاء وقت الفراغ والترويح على أساس أنه يعكس المدخل إلى التعلم من أجل الحياة. ويمكن تحديد دور المنهج المدرسي في الاسهام بعملية استثمار وقت الفراغ، من خلال التأكيد على الجوانب الآتية لدى المتعلمين:

1 – غرس الميل للقراءة لدى الطلاب: حيث تعتبر القراءة من أكثر مناشط وقت الفراغ شيوعاً، وفقاً لما أكدت عليه نتائج الدراسات المتخصصة في هذا الصدد. وهنا يجب على المنهج

المدرسي الاهتمام بإكساب المتعلمين الميول للقراءة، عن طريق النشاط المصاحب أو المناشط المدرسية بشكل عام، سواء بواسطة مجلات الحائط، أو كتابة التقارير والبحوث حسب مستوياتهم، أو القيام بالزيارات المكتبية المدرسية أو العامة، لتعويد الطلاب على القراءة وتشجيعهم عليها. ومن المعروف أن للقراءة فوائد عديدة منها: مساعدة الطالب القارىء على التأمل والتفكير. فعن طريق الاطلاع على المنجزات الأدبية والعلمية الإنسانية يتعلم الطالب كيف يفكر بوضوح. كما تساعد تلك القراءة في تنمية بعض الاهتمامات الأدبية عند القارىء فتشجع لديه الرغبة في الكتابة والتأليف حسب طاقته. ويمثل هذا النشاط نوعاً من قضاء وقت الفراغ بطريقة إيجابية، تحقق المتعة للأفراد وتمكنهم من التعبير عن قدراتهم وإمكانياتهم.

2 - **تنمية التذوق الفني لدى الطلاب:** يجب أن يهتم المنهج المدرسي بتنمية التذوق الفني لدى المتعلمين من خلال الاهتمام بالموسيقى والرسم والنحت والشعر والتمثيل والمسرح والفنون الأخرى، وذلك لما تنطوي عليه هذه المناشط الفنية من قيمة عالية في قضاء وقت الفراغ. وهنا يعتقد بعض الناس، أن الفن أساساً هو نتاج لوقت الفراغ، وهو طريقة لا تجاريها طريقة أخرى في قضاء هذا الوقت بصورة ممتعة وبنّاءة. وهكذا يجب أن يوازي الاهتمام بالنشاط الرياضي كوسيلة لقضاء وقت الفراغ، اهتماماً أيضاً بالفن من أجل الناس.

3 - **الاهتمام بالتمرينات والألعاب والمسابقات الرياضية:** تعتبر التمرينات والألعاب والمسابقات الرياضية من الوسائل المهمة لقضاء وقت الفراغ. لذا، عند التخطيط لبرامج التربية الرياضية، يجب الاهتمام بمسألة الاستمرارية في ممارسة الوان النشاط هذه، وذلك لضمان الاستمتاع بالوقت، وتحقيق اللياقة البدنية، بالاضافة الى امداد المتعلمين بخبرة تربوية هادفة تساعدهم في ممارسة الأنشطة الرياضية بعد التخرج بما يساعدهم على شغل أوقات فراغهم بطريقة إيجابية.

4 - **الاهتمام بالرحلات والمعسكرات:** تنطوي معظم انشطة وقت الفراغ على نوع من انواع الاستكشاف، مما قد يستلزم القيام بالرحلات وانشاء معسكرات العمل. فمن المعروف أن للرحلات فوائد علمية وترفيهية واجتماعية عديدة، تجعل منها وسيلة مهمة من وسائل قضاء وقت الفراغ أو استثماره. وغالباً ما يكون استثمار مثل هذه الرحلات خلال العام الدراسي او على الأصح خلال الاجازات القصيرة من العام الدراسي نفسه.

أما أثناء إجازة نهاية العام الدراسي التي قد تصل ما بين شهرين إلى ثلاثة شهور، فإن خير وسيلة لاستغلال أوقات الفراغ هي انخراط الطلاب فيما يسمى بمعسكرات العمل

الطلابية، التي تشرف عليها احياناً وزارات التربية والتعليم في بعض الأقطار العربية من المحيط إلى الخليج. حيث يمكن تنظيم معسكرات عمل يلتحق بها طلاب المدارس الاعدادية والثانوية لمدة تتراوح بين ثلاثة إلى ستة أسابيع، يتم فيها وضع برامج توعية وطنية من ناحية، وشق طرق مواصلات، او زراعة بعض المناطق بالأشجار المثمرة أو غير المثمرة، او مساعدة المزارعين في قطف ثمار المزروعات، أو الاشتراك في حملات التوعية الصحية او التوعية الثقافية كحملات محو الأمية، او المساهمة في حملات جمع التبرعات المالية للفقراء أو للمرضى او لصالح الجمعيات التعاونية المختلفة من ناحية أخرى.

وهنا يلعب المنهج المدرسي الدور الرئيس في توضيح اهمية الرحلات المدرسية في حياة الطلاب، وما تتطلبه من عمليات تنظيم وتطبيق ومتابعة خلال العام الدراسي، وما لمعسكرات العمل خلال الاجازة الصيفية الطويلة من اهمية تربوية ووطنية واجتماعية تنعكس بآثارها الايجابية على سلوك الطلاب وزيادة انتمائهم لوطنهم وخدمة مجتمعهم العربي الذي يعيشون فيه، مما يتيح لهم فرصاً طيبة للتدريب على تحمل المسؤولية من جهة، والتثقيف والاستنارة من جهة أخرى، الأمر الذي يكسبهم اتجاهات ايجابية نحو القيام بالرحلات وعمل المعسكرات، مما يدفعهم للمشاركة فيها.

5 – إكساب المتعلمين اساليب الترويح الاجتماعي: يمكن للمنهج المدرسي تاكيد الألفة الاجتماعية لدى المتعلمين، تلك التي تعني الاستمتاع بالعلاقات الاجتماعية المتبادلة بما يحقق الاشباع الاجتماعي والنفسي بين الطلاب. كذلك يتم تشجيع المتعلمين على تكوين علاقات قوية ومترابطة وسوية بينهم من خلال تكوين جماعات الصداقة، وكتابة الخطابات الرسمية أو تبادل الرسائل الودية التي تزيد من اواصر المحبة والصداقة وتعمل على شغل اوقات الفراغ بما يؤدي إلى توسيع دائرة التعارف الاجتماعي والاتصال المثمر بين الناس.

وهنا يُوضّح المنهج المدرسي الدور المهم الذي يمكن أن يلعبه الترويح الاجتماعي ووسائله العديدة في تقوية أواصر العلاقات الأخوية بينهم وإفادتهم بما ينفعهم في حياتهم اليومية، وزيادة افقهم الاجتماعي والمعرفي والوجداني.

وبعد أن استعرضنا الشق الأول من الأساس الاجتماعي للمنهج، يمكننا الآن الانتقال إلى معالجة الشق الثاني ممثلاً في الثقافة وتوابعها.

الثقافة وعلاقتها بالمنهج المدرسي

يمكن تعريف الثقافة على أنها ذلك الكل المركب من مجموعة المعارف والأفكار والمهارات والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات وطرق المعيشة ووسائل الانتاج المادي، أو أنها جميع أساليب الحياة التي نحياها بجانبيها المادي والمعنوي.

ويتضح من هذا التعريف أن الثقافة ليست الكم المعرفي الذي تحمله عقول الأفراد فحسب، كما أنها ليست الجوانب المادية لحياة الناس فقط، بل هي مزيجٌ من الجانبين الآتيين:

ا - الجانب المعنوي بما يتضمنه من قيمٍ وعاداتٍ ومعتقداتٍ ومهاراتٍ وأفكارٍ ولغةٍ وفنٍ ومعارف وقوانين وتقاليد.

ب - الجانب المادي مُمثلاً في الأدوات ومظاهر التكنولوجيا المختلفة ووسائلها، التي يستعين بها الأفراد في حياتهم كالملبس والمسكن ووسائل النقل المختلفة والمصنوعات المتعددة.

وبالنظر إلى جوانب الثقافة، نجد أنها تتضمن الخبرة البشرية التي أنتجها العقل الإنساني، كالمعارف والآداب والفنون والنظم والقوانين والدساتير والعادات والتقاليد والقيم والأعراف. كما تشمل الثقافة فوق ذلك كله، المعرفة الإلهية المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والمبادىء والأفكار الواردة في الديانات السماوية الثلاث، لما لهذه المعرفة الإلهية من تأثير قوي في حياة قطاع كبير من الناس وعاداتهم ولا سيما في تقاليدهم وقيمهم ومعتقداتهم وأعرافهم.

ومن جهة أخرى، يتضح اشتمال جوانب الثقافة على مظاهر التكنولوجيا والأدوات والوسائل والعمارات والسيارات والطائرات والقطارات والطرقات والآلات والأجهزة والأسواق والأزياء والمخترعات.

ويرتبط الجانب المادي للثقافة بالجانب المعنوي ارتباطاً وثيقاً، حيث يمثل البناء الشاهق المؤلف من أربعين طابقاً مثلاً، جانباً مادياً من جوانب الثقافة، ولكنه في الوقت نفسه قام على فكرة معنوية في ذهن المهندس المعماري. كذلك تعتبر الطائرة الحديثة مثالاً على الجانب المادي للثقافة، ولكنها تمثل في الوقت ذاته فكرة معنوية دارت في أذهان مهندسي الطيران وتمت ترجمتها إلى رسوم تخطيطية على الورق، ثم إلى واقع مادي ملموس. والدواء وهو مادي الطابع، كان في الأصل عبارة عن فكرة من أفكار الشخص الكيميائي الذي قام بتحويلها فيما بعد إلى معادلة كيميائية ثم إلى خليط من هذا المركب الكيميائي وذاك، حتى أصبح على هيئة مادة سائلة وملموسة. كل هذا يوضح أن الأمور المادية كانت في الأصل أفكاراً معنوية، مما يؤكد العلاقة الوثيقة بين الجانبين المادي والمعنوي للثقافة[1] .

(1) للمزيد من التفصيلات، انظر المرجع الآتي:

- محمد زياد حمدان (1988) المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة ص 113 - 125

ويتركز دور المنهج المدرسي في هذه الحالة على نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل أولاً، للمحافظة على لغة الأمة وتاريخها وقيمها وخبرات الآباء والأجداد من السلف الصالح، ثم العمل على تحليل ذلك التراث ونقده وتقويمه، للتعرف على جوانب القوة ونقاط الضعف فيه ثانياً، من أجل التمسك بنقاط القوة والتخلص من جوانب الضعف أو التخفيف من حدتها على الأقل، ثم الإستفادة من ذلك التراث في تهيئة جو من الابداع والابتكار ثالثاً وأخيراً، وذلك من أجل حل بعض مشكلات العصر الحاضر، بالرجوع إلى بعض الخبرات المناسبة للآباء والأجداد، سواء كانت تلك الحلول لمشكلات لغوية او اجتماعية أو قيمية أو اقتصادية أو عائلية بحتة.

كما ينبغي على المنهج إبراز الدور التكاملي للجانب المادي والجانب المعنوي من الثقافة، وتوضيح أن التقدم المادي للإنسان يعتمد بالدرجة الاولى على التطور العلمي والتكنولوجي له، بل إن هذا التطور المادي ما هو إلا ترجمة للأفكار العلمية التي تم التوصل اليها والتي تمثل الجانب المعنوي للثقافة.

مكونات الثقافة وموقف المنهج منها

تطرق عدد من العلماء إلى ثلاثة أنواع من مكونات الثقافة، مختلفة في مستوى انتشارها،

يتمثل الأول منها في العموميات Universals التي تشمل عناصر الثقافة المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد كاللغة والزي الوطني والعبادات والمعتقدات والتقاليد والعادات[1] ومن بين العموميات المشتركة في المجتمع العربي استخدام اللغة العربية والإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، واحترام الآباء وكبار السن، ومساعدة الفقراء والعطف عليهم، والحض على العمل، ومحاربة الكسل، وإقامة الصلاة، ودفن الموتى، وتوزيع الإرث على الورثة بعد وفاة معيلهم، وغير ذلك من العموميات الكثيرة الأخرى.

وتمثل الخصوصيات Specialties المكون الثاني للثقافة. وتسود هذه الخصوصيات لدى مجموعة معينة من الأفراد داخل المجتمع[2] وقد يعود ذلك لاعتبارات طبقية أو مهنية أو دينية او اقتصادية أو عسكرية، من أجل ارتداء زي معين، أو ممارسة مهارات محددة، أو التحدث

(1) نجاح يعقوب الجمل (1990) نحو منهج تربوي معاصر. الطبعة الخامسة عمان، الأردن: مطابع دار الشعب ص 128 .

(2) توره، حسين سليمان (1992). الاصول التربوية في بناء المناهج. الطبعة التاسعة. القاهرة: دار المعارف ص 52.

بلغة خاصة. فمثلاً يرتدي أفراد القوات المسلحة العربية ملابس خاصة تميزهم عن بقية أفراد الشعب، كذلك يرتدي الأطباء العرب الأرواب البيضاء كنمط متفق عليه في الزي يميزهم عن غيرهم من الناس. ويلبس المحامون وأساتذة الجامعات أحياناً أرواباً خاصة تم الاتفاق عليها مهنياً، كما يلبس عمال المناجم أو عمال المصانع أو عمال جمع القمامة أو صيادو الأسماك أو عمال الزراعة ملابس تميزهم عن غيرهم.

كما قد تتحدث بعض الجماعات في الوطن العربي بلغة خاصة بها جنباً إلى جنب مع اللغة العربية. فمثلاً، يتفاهم أفراد جماعات الشركس في بلاد الشام مع بعضهم باللغة الشركسية، ولكنهم يتكلمون العربية مع من حولهم أو عند القيام بالمعاملات الرسمية. ويتحدث الأكراد في العراق وسوريا اللغة الكردية إذا ما التقوا مع بعضهم، ولكنهم يتكلمون ويكتبون باللغة العربية إذا ما التقوا بغيرهم أو إذا ما قاموا بأية معاملات رسمية. ويتكلم البربر في المغرب العربي أو الجماعات السوداء في جنوب السودان، لغات خاصة بهم في مناطقهم المحلية، ولكنهم سرعان ما يتحدثون بالعربية ويكتبون بها عندما يلتقون بغيرهم من الأغلبية العربية. أضف إلى ذلك اللهجات المحلية بما تحمله من كلمات قد لا يفهمها أحد سوى من يتحدث بها، مثل اللهجات العديدة الموجودة بين سكان الجنوب في مصر، أو ساكني البادية على الأطراف الشرقية والغربية لها، أو سكان الجبال المرتفعة في جنوب شبه جزيرة العرب.

وتعتبر المتغيرات أو البدائل Alternatives المكون الثالث للثقافة. ويُقصد بها هنا التجديدات أو المخترعات أو الابتكارات أو المستحدثات التي تظهر في ثقافة مجتمع من المجتمعات ولم تكن موجودة فيه من قبل والتي قد تلقى استحساناً وقبولاً من بعض فئات المجتمع وعدم موافقة من فئات أو جماعات أخرى. فقد يتم طرح طريقة تدريس جديدة تؤيدها مجموعة من المربين وتعارضها مجموعة أخرى، وقد يظهر أسلوب جديد في الزراعة يتبناه بعض المزارعين ويرفضه مزارعون آخرون، وقد تظهر تقليعة ملابس جديدة تؤيدها مجموعة من الفتيان والفتيات وتهاجمها مجموعة أخرى من الآباء والأمهات. كما ابتكر الإنسان الآلات الحاسبة الالكترونية، ولكن عندما غزت المدارس وأخذ الطلاب في استخدامها، عارض كثير من المعلمين استخدام الطلاب لها لأنها قد تؤدي إلى اعتمادهم عليها وعدم معرفتهم أو على الأقل ضعفهم في إجراء العمليات الحسابية بالطريقة اليدوية. وناصر الكثيرون إدخال الهاتف إلى الحياة، في حين هاجم آخرون ذلك لبعض السلبيات الناجمة عن سوء الاستخدام. كذلك تمّ اختراع

التلفزيون والفيديو وأطباق المحطات الفضائية التي دخلت الحياة بفاعلية كبيرة، ودافع عنها الكثيرون، ولكن أظهر فريقٌ أو فريقٌ آخر من الناس المضار أو المساوىء من استخدامها. وظهرت شبكات الانترنت بمواقعها اللامحدودة في مختلف مجالات المعرفة وجوانب الحياة المتنوعة، فأوضح الكثيرون أهمية هذه المعلومات والمعارف والبيانات، وهاجمها غيرهم على اعتبار أنها تفسد أخلاق الناشئة إذا ما تمَّ الاطلاع أو مشاهدة المواقع السيئة فيها.

وتؤدي هذه المتغيرات أو البدائل إلى ايجاد نوع من التطوير أو التجديد داخل المجتمع وثقافته التي لا بد أن تتجدد هي الأخرى باستمرار. وقد يحكم المجتمع على هذه المتغيرات بالزوال وينبذها بعد فترة وجيزة، كما قد يتقبلها ويتعود عليها وتدخل فيما بعد ضمن خصوصياته وربما عمومياته أيضاً. فكما كانت الكهرباء والسيارات والطائرات غريبة في يوم من الأيام، أصبحت من العموميات عند الناس هذه الأيام. وكما أن زراعة الأعضاء البشرية أو الاهتمام بموضوع أطفال الأنابيب من المتغيرات أو المبتكرات والأفكار الجديدة التي تلقى تأييداً من بعض الناس ومعارضة شديدة من غيرهم، فإنها قد تصبح من العموميات في مجتمعاتنا في المستقبل القريب.

من كل هذا، تتضح أهمية المتغيرات أو البدائل في رفع مستوى ثقافة المجتمع العربي وتطورها، نتيجة التجديدات والمخترعات والابتكارات التي تحدث من وقت لآخر في الأدب والفن والعلم والتكنولوجيا والمواصلات والمأكل والملبس والمسكن. وهي فوق ذلك سواء تمَّ قبولها أو نبذها، فإنها تؤدي إلى إحداث نوع من الجدل الفكري وطرح الآراء والأفكار والمعتقدات والقيم ومناقشتها وتحليلها ونقدها والرد عليها، مما يؤدي إلى إثراء الثقافة وتجديدها وتطورها إلى الأمام.

أما عن علاقة المنهج المدرسي بمكونات الثقافة فتتمثل في ضرورة تركيز المنهج على أهمية العموميات الثقافية بالنسبة للمجتمع العربي، من حيث تفاهمه وتلاحمه وتعاون أفراده، ودفاعه عن ماضيه المتمثل في اللغة والدين والتاريخ الحضاري، ودفاعه عن حاضره المتمثل في منجزاته المادية والمعنوية ووحدة كلمته وتكاتف أقطاره أمام الأخطار السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية التي قد تحيط به، ودفاعه عن مستقبله عن طريق رسم الخطط الحقيقية لوحدة عربية شاملة تضم أقطاره المتعددة، وثرواته المادية والبشرية الهائلة، بعد

التركيز على العوامل التي تحتم قيام هذه الوحدة من لغة ودين وتاريخ وأهداف وموقع جغرافي متقارب ومهم، وإنتاج زراعي ومعدني وصناعي يمكن أن يؤدي إلى التكامل وتكوين قلعة بشرية واقتصادية يحسب لها في السياسة الدولية والاقتصاد العالمي والثقافة البشرية.

كما ينبغي أن يشير المنهج المدرسي إلى خصوصيات بعض الجماعات العرقية أو الدينية أو المهنية على أنها قد تكون خصوصيات تنظيمية مهمة كملابس الأطباء أو أفراد القوات المسلحة، أو قد تكون هذه الخصوصيات متوارثة كاللغات غير العربية الموجودة بجانب اللغة العربية في بعض أقطار الوطن العربي. ولكن لا بد للمنهج المدرسي العربي في الوقت نفسه من التركيز على أن هذه الخصوصيات ليست هي القاعدة، بل هي حالات تخص بعض الفئات، وإن العموميات اكثر اهمية منها، لأنه عن طريقها يتم الحفاظ على حاضر الأمة العربية ويضمن استمرارية وحدتها مستقبلاً. كذلك فإنه لا مانع من إظهار بعض هذه الخصوصيات في المنهج من قبيل توضيح دور التنظيم المهني أو الحرفي أو العملي في الحياة اليومية، على أن لا يخرج عن نطاق الأهداف العليا للتربية العربية التي يتمثل أهمها في إعداد المواطن العربي الصالح الذي يخدم نفسه، والمجتمع المحلي الذي يعيش فيه، والوطن العربي الذي ينتمي إليه، ويدافع عن المثل السامية للأمة العربية ومبادئها الخالدة.

اما عن البدائل أو المتغيرات، فينبغي على المنهج المدرسي العربي تسليط الأضواء عليها لتوضيح خصائصها والجوانب الايجابية والأخرى السلبية التي قد تنجم عن استخدام تلك المتغيرات او تطبيقها في الحياة العربية اليومية. فمثلاً، عند الحديث عن استخدام الفيديو او اطباق القنوات التلفزيونية الفضائية او شبكات الانترنت في المنازل، لا بد من توضيح مزايا هذا الاستخدام وعيوبه في الوقت نفسه، تاركين القرار النهائي لطالب اليوم، الذي يعتبر مواطن الغد، لكي يقرر ما يراه مناسباً من موقف إزاء هذا البديل الثقافي او غيره من البدائل التي قد تظهر من وقت لآخر. كما ينبغي على المنهج أن يبين للتلاميذ أن للبدائل دوراً مُهماً في دفع عجلة الثقافة العربية إلى الأمام، وأن هذه الثقافة كفيلة بان تستوعب الابتكارات والاختراعات والأفكار الجديدة إذا كانت لا تتعارض مع القيم العربية الإسلامية الأصيلة أو التقاليد والأعراف المتوارثة الصالحة. وهكذا يظهر الدور المحافظ للمنهج المدرسي بالنسبة لعموميات الثقافة التي تحفظ للأمة هويتها وشخصيتها القومية، كما يبرز الدور القيادي للمنهج في إكساب المعلمين مهارات للإبداع والابتكار بشكل يفيد في التعامل مع مستحدثات العصر استيعاباً وتطويراً لها سواء كانت في مستوى الخصوصيات أو في مستوى البدائل.

صفات الثقافة وعلاقة ذلك بالمنهج

توجد للثقافة مجموعة من الخصائص أو الصفات يمكن إيجازها في الآتي:

1 – صفة الانتقال: تمتاز الثقافة بأنها تنتقل من جيل إلى جيل أو من فرد إلى آخر داخل المجتمع الواحد، أو قد تنتقل من أمة إلى أخرى قديماً وحديثاً. ويقوم بهذه المهمة الضرورية مجموعة من المؤسسات الاجتماعية المهمة كالأسرة والمدارس ودور العبادة والأندية ووسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفزيون وغيرها. وزاد دور صفة الانتقال للثقافة في السنوات الأخيرة نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، وتضاعفت عملية النقل عشرات المرات عما كانت عليه حتى في أوائل القرن العشرين.

ويمكن ربط صفة الانتقال هذه، بالمنهج المدرسي عن طريق تركيز ذلك المنهج على أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات الاجتماعية والإعلامية في انتقال الثقافة، والتوضيح للطلاب بأن الثقافة لا تعرف الحدود أو الحواجز، وإنها تنتقل من جيل إلى جيل، ومن حضارة إلى أخرى عن طريق ما خلفه الإنسان من تراث ثقافي مكتوب أو مرسوم أو منقوش. كما لا بد من اهتمام المنهج بتوضيح أهمية انتقال الثقافة هذه الأيام من شعب إلى آخر بسرعة كبيرة، عن طريق المؤلفات والمطبوعات والصحف والإذاعة والتلفزيون وغيرها من وسائل الاتصال السريعة كالأقمار الصناعية التي تنقل المعلومات يومياً من مكان لآخر. وهنا يأتي دور المنهج المدرسي في إظهار الجانب الإيجابي لوسائل الاتصال المختلفة في نقل الثقافة أو تبادلها أو نشرها أو توزيعها. وهذا كله يسهم في إكساب الطلاب اتجاهات ايجابية نحو صفة الانتقال الثقافي بشكل يجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع الثقافات الأخرى، كما يساعدهم على سرعة التكيف مع الملائم منها.

2 – صفة التغير: تتطور الثقافات وتتغير بسرعة مذهلة. ويمكن التأكد من ذلك بسهولة عند مقارنة حجم الثقافات القديمة ودورها في خدمة الإنسان القديم بحجم الثقافات الحديثة والمعاصرة ودورها في خدمة الإنسان هذه الأيام. فنحن نعيش في عصر الانفجار المعرفي والتبادل السريع للمعلومات والثقافات بين الشعوب بشكل لم يسبق له مثيل. وما كان حقيقة أو ما كان يلقى قبولاً في الماضي، قد تغير حالياً. فكم من القوانين والنظريات والحقائق والأفكار تغيرت وتبدلت، كما أن وجهات نظر الناس إلى كثير من الأمور والمهن والعادات والتقاليد والقيم قد تبدلت نتيجة تبدل الثقافة أو تغيرها. وهنا يأتي دور المنهج المدرسي في إبراز ظاهرة

التغير بشكل واضح في مختلف جوانب الحياة الثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، مع الاشارة إلى أن الثقافة تمثل جزءً من حياتنا اليومية، وأنها لا بد أن تتغير هي الأخرى نتيجة الاكتشافات والمخترعات والأفكار الجديدة التي يطرحها المفكرون والعلماء العرب والأجانب، وإنه لا بد للطالب من تقبل هذه الأفكار والآراء والنظريات الجديدة، ما دامت تخدم الأمة العربية الإسلامية ولا تتعارض مع القيم الأساسية التي تؤمن بها.

كما ينبغي أن يشير المنهج إلى أن سرعة التغير الثقافي تختلف من مجتمع إلى آخر، نتيجة عوامل عديدة أهمها ظروف المجتمع نفسه، ومدى انفتاحه أو إنغلاقه على العالم الخارجي، ومدى أخذه أو استفادته من وسائل الانتقال الثقافي، ومدى تقبل أفراد ذلك المجتمع للأفكار أو الحقائق أو المخترعات أو المبتكرات الجديدة.

كذلك ينبغي أن يُكسب المنهج المدرسي سمات التفكير المنطقي لدى الطلاب من دقة وموضوعية وتناسق وترتيب وشمولية وعدم تسرع عند إصدار الأحكام، وذلك بشكل يساعدهم على إخضاع كل تغير ثقافي لمنطق العقل قبولاً له أو عزوفاً عنه، ويجعل تفكيرهم مرناً يخاطب منطق العصر الذي ينتمون إليه أو ينبغي أن ينتموا إليه.

3 – صفة الإنسانية: اختص الله الإنسان دون غيره من الكائنات الحية بالعقل القادر على التفكير والتطور والابتكار، بعد أن ابتدع اللغة ليخاطب بها أخيه الإنسان من جهة، ولكي يعمل على تدوين أفكاره وتجاربه وملاحظاته، ونقلها إلى الآخرين من جهة ثانية[1]. ونظراً لأن اللغة والأفكار والآراء هي أهم ما يميز الثقافة، نجد الإنسان هو المستفيد الأول منها، سواء في تراكمها المتمثل في التراث الثقافي الذي تركه له الآباء والأجداد، أو في واقعها المعاش بينه وبين غيره من بني البشر. لذا، فإن الإنسان وحده هو الذي يمتلك الثقافة المتوارثة والحالية، ويستفيد منها، في حين قلما تنتفع الحيوانات مما تركته أجيالها السابقة. وهذا يؤكد صفة إنسانية الثقافة، لأنها مُرتبطة بفكره وتوجهاته، على عكس الحيوان الذي يعيش بالغريزة وليس بالتفكير[1].

وينبغي على المنهج المدرسي في هذه الحالة التركيز على خصائص الإنسان التي تميزه عن الكائنات الحية الأخرى، ولا سيما القدرة على التفكير والابتكار والتكيف واستخدام اللغة. كما لا بد للمنهج من إبراز دور الثقافة والتراث الثقافي في المجتمع، مع ضرورة الاستفادة منه وتحقيق تفاعله مع ثقافات الأمم الأخرى.

---

(1) ابراهيم، فوزي طه، والكلزة، رجب احمد (1986) المناهج المعاصرة. الطبعة الثانية. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي ص 46.

كذلك يجب أن يؤكد المنهج إنسانية الثقافة مفهوماً ومغزىً من حيث الاهتمام بالإنسانيات والدراسات الاجتماعية من ناحية، وإبراز الدور البناء للثقافة الإنسانية عن طريق التركيز على القيم التي تحفظ للإنسان إنسانيته وتميزه عن سائر الكائنات الأخرى من ناحية ثانية. كذلك يمكن تخصيص مادة دراسية في المنهج تدور حول الثقافة الإنسانية، كما هو سائد في معظم المناهج المدرسية للأقطار العربية.

4 – صفة الإكتساب: لا توجد ثقافة للفرد عند ولادته، وإنما يتعلمها ويكتسبها ويتعايش معها خلال الخبرات الكثيرة التي يمر بها في حياته. وغالباً ما تكون الثقافة القومية والمتوارثة هي المسيطرة على ما يكتسبه الفرد من ثقافة. ولكن نظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في الوقت الحاضر، ونظراً للدور الذي أخذت تلعبه الثقافات الأجنبية من خلال وسائل التكنولوجيا العديدة كالكتب والمجلات والصحف ومحطات الاذاعة والتلفزيون، فقد أخذت صفة الاكتساب تؤثر بطريقة سلبية إلى حد ما على الثقافة القومية والمتوارثة. وهنا يأتي دور المنهج المدرسي العربي الفعال، في ضرورة الاهتمام باللغة العربية والتراث الثقافي العربي الإسلامي لأهميتهما في تكوين الهوية العربية وحمايتها من الغزو الفكري والثقافي الأجنبي.

كذلك يمكن أن يؤدي المنهج المدرسي دوراً ضرورياً في توضيح أهمية التعرف إلى الثقافات الإنسانية وبعض اللغات الأجنبية الحديثة، واختيار ما يناسب البيئة العربية وظروف ابنائها وطموحاتهم، مع الإشارة إلى أن الثقافة العربية الإسلامية قد وصلت إلى أوج تقدمها ورقيها في العصور الوسطى، بعد أن أخذت من الثقافات اليونانية والفارسية والهنية والسريانية والرومانية وتفاعلت معها وصهرتها في بوتقتها، وأضافت إليها الكثير من الخبرات والتجارب والبحوث والمؤلفات في مختلف مجالات العلوم والآداب والفنون. كذلك يجب على المنهج المدرسي أمام صفة الاكتساب، أن يهتم بتزويد المتعلمين بمهارات الاكتساب المختلفة التي تساعدهم على التعلم الذاتي في شتى مجالات الثقافة الإنسانية.

5 – صفة إشباع حاجات الافراد: لو تأملنا الثقافة بما فيها من آراء وأفكار ونظريات وحقائق وعادات وتقاليد وقيم، لوجدنا انها ظهرت لارضاء حاجات الانسان ورغباته وطموحاته. فلو تفحصنا ظهور اللغات المختلفة، لتعرفنا على أنها جاءت أصلاً لتحقيق رغبات الإنسان في التفاهم مع أخيه الإنسان. ولو تمعنا في أسباب انتشار العادات والتقاليد والقيم بين أفراد مجتمع من المجتمعات، لوجدنا أنها برزت لتنظيم الكثير من نواحي التعامل اليومي بين أفراد

هذا المجتمع. ولو رجعنا إلى المؤلفات القديمة أو الحديثة في مجالات العلوم والآداب والفنون، لتأكدنا من أنها تمت لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتحقيق طموحاته.

وحتى الجانب المادي للثقافة والمتمثل في البناء العمراني والصناعي الضخم، فقد جاء جميعه لاشباع رغبات الإنسان في المأكل والملبس والمسكن والانتقال من مكان إلى آخر، بل ومن كوكب إلى آخر. فما ناطحات السحاب العملاقة، ولا ناقلات البترول الضخمة، ولا سفن الفضاء الجبارة، ولا أنواع السيارات المتعددة الأشكال والأصناف والألوان، ولا أنماط الملابس الكثيرة والمأكولات المثيرة، إلا وقد تمّ صنعها أو إعدادها تحقيقاً لرغبات الإنسان العديدة والمتغيرة وإشباعاً لحاجاته المتجددة والنامية باستمرار.

وهنا يأتي دور المنهج المدرسي في إبراز الجانب المادي والجانب المعنوي للثقافة على أنهما من نتاج حاجات الإنسان ورغباته. وكما يقال بأن الحاجة أم الاختراع، فإن التراث الثقافي بجانبيه المادي والمعنوي كان وما يزال من مصادر إشباع الحاجات الإنسانية العديدة. لذا، ينبغي على المنهج تشجيع التلاميذ على الاستفادة من جوانب الثقافة المختلفة لحل مشكلاتهم أو تحقيق حاجاتهم المتباينة بالرجوع إلى ما هو مكتوب أو مصنوع من هذه الجوانب، مع حثهم على إنتاج المزيد من الثقافة لاشباع حاجاتهم وحاجات الأجيال القادمة أيضاً.

كذلك يمكن للمنهج المدرسي تحديد الحاجات الإنسانية للإنسان، التي تتطلب إشباعاً لم يتحقق بالشكل المنشود، وإكسابهم مهارات التفكير في إيجاد البدائل الفعالة لتحقيق حاجات الإنسان بأسلوب يتفق وروح العصر في المأكل والملبس والمسكن، وغيرها من المشكلات البيئية والاجتماعية التي تمثل عقبة أمام تحقيق إشباع رغبات الإنسان واحتياجاته، ومن هنا كانت أهمية تركيز المنهج على المشكلات البيئية والاجتماعية للإنسان.

6 - **صفة التفاعل بين العناصر:** من المعروف أن للثقافة عناصر أهمها العموميات والخصوصيات والبدائل، وهذه جميعها تؤثر في بعضها وتتأثر من بعضها نتيجة التفاعل المستمر بينها. فمثلاً، تؤثر قوة العموميات وسيطرتها على مجتمع من المجتمعات، في إنحسار دور الخصوصيات لدى بعض فئات المجتمع. كما أن زيادة الدعاية والترويج للبدائل أو المتغيرات الثقافية الطارئة، سيؤثر سلباً على عموميات الثقافة وخصوصياتها. كذلك، فإن شيوع خصوصيات معينة نتيجة أسباب متعددة، يؤثر في سيطرة العموميات والبدائل. ومع ذلك، نجد أن استمرارية التفاعل تتم بين هذه العناصر، فما يحدث في مجال العموميات، يلقى

صدى واسعاً في ميدان الخصوصيات والبدائل، وما يطرأ من تطور في مجال الخصوصيات والبدائل يلقى جواباً من العموميات.

والتأثير نفسه قائم في جوانب الثقافة المادية والمعنوية[1] فاكتشاف معادلة كيماوية معينة يؤدي أحياناً إلى تصنيع دواء أو سلاح كيماوي أو قنبلة ذرية أو هيدروجينية أو غير ذلك. وصنع وسائل النقل الحديثة كالطائرات السريعة جداً، أدى إلى سرعة انتقال الثقافات الإنسانية وتبادلها، ونقل الأفكار والآراء والمعتقدات والقيم. وبناء جامعة أو مدرسة في منطقة ينتشر فيها الجهل يؤدي إلى تثقيف الناس، والوصول الى اختراعات عديدة يؤدي إلى إيجاد نوع من التفاعل مع جوانب الثقافة المعنوية. فاختراع الكمبيوتر أو الحاسوب وانتشاره المذهل في الوقت الحاضر، أدى إلى تغيير نظرة الكثيرين نحو العمل والإدارة وخزن المعلومات وتصنيفها وتحويلها من شكلٍ إلى آخر.

ويمكن للمنهج المدرسي أن يوضح التفاعل بين جوانب الثقافة وعناصرها، عن طريق تأكيد مبدأ وحدة المعرفة وتكامل هذا المبدأ في تقديمه لمحتوى المواد الدراسية المختلفة، سواء ما ركز منها على العموميات أو ما تعامل منها مع الخصوصيات، أو ما اهتم منها بالمخترعات والمستحدثات. ومن هنا تأتي أهمية تنظيم المنهج المدرسي على شكل وحدات مترابطة.

التغير الثقافي وموقف المنهج منه

لقد تم تعريف الثقافة على أنها: "جميع أساليب الحياة التي نحياها بجانبيها المادي والمعنوي" أو أنها "جميع ما صنعتهُ يد الإنسان وعقله من أشياء ومن مظاهر في البيئتين الطبيعية والبشرية" أما التغير الثقافي، فهو عبارة عن "التحولات التي تحدث للجوانب المادية وغير المادية للمجتمع والتي تتم بدرجات متفاوتة".

وقد أثار التعريف الأخير جدلاً طويلاً بين علماء الاجتماع، حول مدى اتساع كل من التغير الثقافي والتغير الاجتماعي، وأيهما يشمل الآخر. ولكن بمجرد تفحص تعريف التغير الثقافي، يتضح لنا عظم اتساعه وشموله التغير الاجتماعي الذي يتم في بناء المجتمع والعلاقات التي تصل بين أجزائه وتنظيماته فقط، في حين يتناول التغير الثقافي الجوانب المادية والمعنوية معاً.

(1) حلمي الوكيل ومحمد المفتي (1982) أسس بناء المناهج وتنظيماتها. القاهرة: مطبعة حسان ص 122

ويؤثر التغير الثقافي تأثيراً واضحاً في معظم نواحي المجتمع. فإذا حدث تغير فكري مثلاً، فإنه يؤثر بطريقة أو بأخرى على النظام الاجتماعي والنظام الاقتصادي والنظام السياسي والنظام التربوي لذلك المجتمع. ومع ذلك، فإنه لا بد من أن نأخذ في الحسبان أن المجتمع يمثل البوتقة التي تتفاعل في داخلها عناصر الثقافة، وأنه يصعب حدوث التغير الثقافي خارج البناء الاجتماعي أو خارج وظائفه المتعددة.

وقد يؤدي التغير الثقافي إلى حدوث حالة من عدم التوازن بين عناصر الثقافة المختلفة، بشكل يؤدي في أوقات عديدة إلى ظهور ما يسمى بالفجوة الثقافي Cultural Gap، والتي تظهر نتيجة حدوث التغير في الجوانب الثقافية بنسب غير متساوية، وبخاصة بين الجوانب المادية والجوانب غير المادية للثقافة نفسها. ويمكن ملاحظة الفجوة الثقافية لدى المجتمعات التي تعمل على قبول فكرة التغير الاقتصادي والتطور التكنولوجي والعمل على تطبيقهما، دون أن يصاحب ذلك تغير في الأفكار والقيم والعادات والمعتقدات. فمثلاً، قد يعمل المجتمع على إقامة صناعات متنوعة ومتطورة، دون التركيز في النظام التعليمي على التعليم الصناعي لإعداد العمال المهرة والفنيين اللازمين لتسيير المصانع وصيانتها، مما يجعل ذلك المجتمع يلجأ إلى الخبرات الفنية من خارج الوطن، فيكون بذلك قد عانى من مشكلة الفجوة الثقافية ذات المصدر المادي. كما قد ينادي مجتمع آخر بمبدأ "حرية الكلمة" أو مبدأ "التعليم المجاني" ولكن لا يستطيع في الوقت نفسه توفير النواحي المادية لتطبيق تلك المبادىء. فمثلاً، قد لا يستطيع المجتمع شراء الآلات الضخمة لطباعة الصحف والمجلات، وإقامة دور النشر الوطنية، وإنشاء محطات عديدة للاذاعة والتلفزيون للمساعدة في تحقيق مبدأ "حرية الكلمة". كما قد لا يتمكن ذلك المجتمع من تشييد المدارس والمعاهد والجامعات بدرجة تتيح لأبناء جميع المناطق الالتحاق بها بشكل مجاني. ويؤدي هذا كله إلى ظهور الفجوة الثقافية التي كان مصدرها هذه المرة الجانب المعنوي من الثقافة.

كذلك، قد تصل الأمم إلى مستوىً رفيع من التقدم الصناعي والتكنولوجي (اي الجانب المادي من الثقافة) ولكن يبدأ أفرادها في إهمال القيم الخلقية والدينية، مما يساعد على انتشار الرذائل وتعاطي المخدرات والكحول وتنفيذ الجريمة المنظمة وتفكك الأواصر العائلية، مما يجعلنا نحكم على هذه الأمم من وجهة النظر الإسلامية بوجود تخلف ثقافي مصدره الجانب المادي. ومن الأمثلة الواضحة على ذلك، ما نجده في معظم مجتمعات قارتي أوروبا وأمريكا الشمالية.

ويعود التخلف الثقافي Cultural Lag في الغالب إلى عوامل عديدة يتمثل أهمها في عامل المحافظة على القديم. حيث تسود القيم الاجتماعية بين الأجيال فترة طويلة ويتوارثها الأبناء عن الآباء، وتصبح سمة من سمات شخصية كل واحد فيهم، مما يجعلهم يقبلون على التغيرات المادية أحياناً، ولكنهم قد يرفضون إلى حد كبير، التغيرات التي قد تطرأ على العلاقات الأسرية أو الأفكار أو المعتقدات أو القيم. كما قد يؤدي التغير الثقافي ومن ثم التخلف الثقافي إلى حدوث بعض التغيرات المادية أو الزيادة السكانية التي تؤدي إلى قصور الامكانيات التقليدية لإشباع الاحتياجات القائمة، بحيث يضطر أبناء المجتمع إلى سلوك طرق جديدة لتحقيق أعظم قدر ممكن من تلك الحاجات، مما يؤدي إلى ظهور عدم التوازن بين جوانب الثقافة المادية والمعنوية.

ويأتي دور المنهج المدرسي قوياً في ضرورة التعرض للتطورات أو التحولات الثقافية التي تتم في المجتمع سواء ما كان منها مادياً أو معنوياً. كذلك لا بد من تسليط الأضواء على الخلل الذي قد يظهر نتيجة الفرق بين التقدم في المجال المادي وعدم مجاراة ذلك في المجال غير المادي أو العكس، لأن ذلك يعمل على حدوث التخلف الاجتماعي وما يصاحب ذلك من مشكلات اجتماعية عديدة ترتبت على حدوث الفجوة الثقافية.

وهنا ينبغي أن يطرح المنهج المدرسي أمثلة عديدة عن التخلف داخل المجتمع الذي يعيش فيه الطلاب وخارجه، مع إتاحة الفرص لهم من خلال المناشط العديدة، لمناقشة المشكلات الناجمة عن الهوة أو الفجوة الثقافية، ووضع الحلول المناسبة لها من وجهة نظرهم وحسب قدراتهم ومستوياتهم.

وللمزيد من توضيح ظواهر التخلف الاجتماعي، نطرح بعض ظواهر هذا التخلف في وطننا العربي الكبير:

١ - التجزئة والثنائية: ترجع معظم مظاهر التخلف الاجتماعي في وطننا العربي إلى الاستعمار الأوروبي الذي سيطر على معظم الأقطار العربية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين. فقد عمد ذلك الاستعمار إلى التجزئة الإقليمية والاجتماعية للحيلولة دون التماسك الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى إيجاد التوترات والخلافات بين أبنائه على أسس عرقية وثقافية وحرمان الإنسان العربي من التمتع بحقوقه الأصلية، وإضعاف روح المواطنة لديه.

كذلك استهدف الاستعمار ايجاد ثنائية اجتماعية ثقافية، تقوم على تكوين فئات أو جماعات تسلك في أحوالها الاجتماعية والثقافية مسلك الحضارة الغربية في آداب المعيشة والحياة بشكل يحقق لدى تلك الفئات الولاء بشكل أو بآخر لتلك الحضارة الغربية. وتظهر الثنائية في كثير من امور حياتنا مثل إنفصال الفعل عن القول والجوانب التطبيقية عن الجوانب النظرية وغيرها. هذا وقد بدأت معظم الأقطار العربية في التصدي لهذه الظاهرة الاجتماعية السلبية والعمل على حلها.

ب - **النزعة إلى الاستهلاك:** حرص الاستعمار الأوروبي خلال سيطرته على معظم أجزاء الوطن العربي، أن يجعل من المجتمع العربي مجتمعاً استهلاكياً أكثر من كونه انتاجياً، وذلك حتى يظل هذا المجتمع أسواقاً رائجة لمنتجاته، بحيث يعتمد على منتجات الصناعات الغربية ويهتم بأدواتها الترفيهية والكمالية، ويستنفذ فيها جزءً من ثرواته دون الالتفات إلى التكنولوجيا ذاتها وأدوات الإنتاج التي تحقق التقدم والازدهار. وقد اتجهت بعض اقطار الوطن العربي نحو الانتاج في شتى المجالات من أجل دفع عجلة التنمية فيها إلى الأمام.

جـ - **النظرة إلى العمل:** ما زال العمل لا يحظى بالاحترام الكافي من الكثيرين في الوطن العربي، على الرغم من تركيز الدين الإسلامي الحنيف على قيمة العمل في كثير من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة. أضف إلى ذلك أن العمل اليدوي بصفة خاصة يُنظر إليه نظرة دونية لا تليق به. وهي في الواقع نظرة متوارثة متأثرة بالفكر اليوناني القديم منذ أيام افلاطون، على اعتبار أن ذلك من مهام العبيد. ومع ذلك، فإن هذه النظرة ليس لها ما يبررها في الوقت الحاضر، خاصة وأن العمل اليدوي المنتج يمثل الاداة الفعالة لتقدم المجتمعات وتطورها.

وتحاول المناهج المدرسية العربية جاهدة أن تركز على العمل اليدوي المنتج موضحة أهميته وفوائده على المجتمع العربي، من أجل تغيير النظرة المتدنية له. وقد بدأت بالفعل الأفواج العديدة من الشباب الالتحاق بالمدارس المهنية والحرفية المختلفة التي تكسبهم مهارات العمل اليدوي التي يحتاجها المجتمع العربي في طور النمو الاقتصادي الحالي بعد سنوات طويلة من الاستغلال الاستعماري والتخلف الاقتصادي.

د - **الحيرة الفكرية والاجتماعية:** لقد أشارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وجود تيارات متنازعة في وطننا العربي سببت حيرة فكرية وأخلاقية لدى بعض الشباب.

وينسبها بعض الناس إلى التعاون في أمور الدين والتقصير في القيام بما يحث عليه من إخاء وتماسك اجتماعي، والتحلي بمكارم الأخلاق، في حين ينسبها آخرون إلى التفتت الإقليمي وعدم قيام وحدة عربية واحدة رغم توفر جميع عواملها الطبيعية والبشرية، في الوقت الذي يشاهد هؤلاء الشباب اتحادات قوية جداً كالولايات المتحدة وروسيا والصين والهند وكندا، وحتى محاولات اقامة وحدة بين العديد من اقطار القارة الأوروبية ضمن ما يسمى بالاتحاد الأوروبي، رغم انها تشمل لغات شتى وأديان متعددة وعرقيات ذات تاريخ وأصول ومعتقدات وقيم متفاوتة كل التفاوت. وهذا ما يثير حيرتهم الفكرية ويزيد من همومهم، لأنهم يعتبرون عدم الوحدة من عوامل الضعف الرئيسية التي تجعل الدول العظمى تحاول جاهدة السيطرة على منطقتنا العربية المهمة جداً استراتيجياً واقتصادياً وبشرياً. ومن هنا يأتي دور المنهج المدرسي الضروري في التركيز على التماسك الاجتماعي والأخلاق الحميدة من جهة، وعلى عوامل الوحدة العربية البشرية والطبيعية من جهة ثانية.

قضية صراع الأجيال وموقف المنهج منها

يُقصد بقضية صراع الأجيال، الفجوة التي تنشأ بين جيل الأبناء وجيل الآباء، نتيجة تزايد معدلات التغير الثقافي والتكنولوجي السريع، مما يؤدي الى ظهور الصراع بين الأجيال، الذي تعكسه الاختلافات الجوهرية بين الآباء والأبناء، بسبب إكتساب كل جيل محتوى ثقافي يختلف عن نظيره لدى الجيل الآخر. فمثلاً، ينشأ جيل الكبار في ثقافات تمركزت حول المنزل والأسرة والمجتمع المحلي، مقابل جيل الشباب الذي نشأ في سياق ثقافة عالمية، ساعدته وسائل الإتصال الحديثة على الانفتاح على العالم منذ صغره.

هذا وقد أشارت بعض البحوث الاجتماعية إلى تعرض فئات الشباب إلى تيارات عديدة وافدة من الخارج، دفعت بعضهم إلى اتجاهات متطرفة مبتعدة عن القيم الأساسية لمجتمعنا العربي الإسلامي. وقد أدت تلك التيارات المعادية إلى توسيع الفجوة بين الأجيال، وقطع أواصر الصلة بينها، وإضعاف الولاء والانتماء للمجتمع، عن طريق توسيع قاعدة الاغتراب، وفقدان المعايير، والتاكيد على الاتجاهات الغيبية ضد التعقل والتفكير العلمي، وتشجيع التطرف، والمغالاة في الفكر والعقيدة والسلوك، وإضعاف روح المشاركة الاجتماعية الحقيقية من جانب الشباب.

وقد شجع على انتشار تلك التيارات المعادية التي تؤدي إلى صراع الأجيال، عدم وضوح الفلسفة التربوية للنظم التعليمية بشكل يساعد على ترجمتها إلى واقع مُعاش بيننا. أضف إلى

ذلك، انتشار الأمية الحضارية، وحدوث التناقض الثقافي العام، بسبب تعدد نماذج الثقافة بشكل أدى إلى عدم الالتقاء بين عناصرها المتفاوتة، كذلك ابتعاد التعليم عن متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وضعف استجابة برامجه لمتطلبات العصر من حوله، وغياب السياسية الاعلامية الموجهة لخدمة الشباب ومجتمعه، وفقدان العلاقة بين المدرسة والبيت والعمل، وسطحية إعداد القوى العاملة وتدريبها على المهام الموكلة إليها من أجل تحقيق تنمية المجتمع وتقدمه، وعدم الاهتمام بتأكيد القيم الدينية والأخلاقية المشجعة على المشاركة والتعاون البنّاء لدى الشباب. أضف إلى تلك العوامل البنائية، عوامل أخرى وظيفية مشجعة على انتشار التيارات المعادية بين الشباب مثل الهجرة من الريف إلى المدينة، دون استناد إلى اي تخطيط عقلاني، الأمر الذي أدى إلى اتساع الفجوة بين حياة القرية وحياة المدينة، والهجرة الخارجية "هجرة العقول المستنيرة" والقوى العاملة المدربة التي أعدت اساساً لخدمة قضايا التنمية، كذلك التزييف في وسائل الإعلام، وإهمال الأمومة والطفولة، وعجز الأبوة، وانخفاض مستوى البرامج التربوية والانفصال الحاصل بين العلم النظري والأكاديمي من جهة، وبين الجانب التطبيقي الحياتي من جهة ثانية، وميل الشباب إلى العنف، وإساءة استغلاله وتوجيهه، وعدم وجود خطة طموحة لمواجهة تلك التيارات المعادية للشباب، سواء من داخل المجتمع أو من خارجه.

أما عن موقف المنهج من قضية صراع الأجيال هذه، فيمكن أن ينطلق المنهج المدرسي العربي من منطلق فكري تربوي واضح المعالم، يعكسه في أهدافه ومحتواه وأنشطته وطرائق تدريسه وإجراءات تقويمه، بحيث يحقق هدف إعداد المواطن العربي الصالح لخدمة نفسه وأهله ومجتمعه ووطنه والأمة العربية الإسلامية التي ينتمي إليها. ويتم ذلك عن طريق توضيح المنهج لواجبات الفرد وحقوقه من جهة، وتقدير التراث الثقافي في جهود الآباء والأجداد من جهة ثانية، مع بيان أهمية المعاصرة والتطور التكنولوجي الحديث في تطور المجتمع العربي وتقدمه لكي يلحق بالمجتمعات المتطورة من جهة ثالثة. وينبغي في هذا الصدد إكساب المتعلمين مهارات التفكير الناقد والتفكير الابداعي، بدلاً من التفكير السطحي والتقليد الأعمى لكل ما هو جديد، حتى لو كان هذاالتقليد ضد القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية المتعارف عليها في مجتمعنا العربي. كما لا بد للمنهج من تنمية الجانب الوجداني لدى المتعلمين بحيث يزيد من اعتزالهم بأمتهم العربية وتاريخها المجيد وما قدمه الآباء والأجداد من جهود في صنع

الحضارة العربية الإسلامية والمساهمة في بناء الحضارة الإنسانية، مما يزيد من تقديرهم للأجداد واحترامهم للآباء الحاليين، وفتح باب الحوار أو النقاش الهادىء معهم حول التغيرات الثقافية والتكنولوجية، للوصول إلى قناعات بأهمية الأصالة والتراث الثقافي لتنمية روح الاعتزاز والتسلح بالقيم الأخلاقية المهمة، مع التطلع إلى الأفكار التكنولوجية والعلمية المعاصرة لما لها من آثار ايجابية على خطط التنمية والتطور الاقتصادي والعلمي.

وبإيجاز شديد، يمكن القول بأن المنهج المدرسي يجب أن ينطلق من قيم، ويتم التخطيط له وفقاً لتلك القيم، حتى يكون لها صدى في موضوعات داخل محتوى الكتب المدرسية، ويقوم المعلم بالتأكيد عليها أثناء معالجته لها أو أثناء تفاعله مع المتعلمين في الموقف التعليمي التعلمي، وأن يتحراها في سلوك المتعلم سواء في نشاطه اليومي داخل المدرسة أو في تفاعلاته مع غيره من أفراد المجتمع. كذلك يجب أن يحرص التقويم في المنهج على تأكيد ذلك الجانب في مواقفه وأشكاله المختلفة.

تعقيب من مؤلفي الكتاب

يتضح من العرض السابق للأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي، أن ثمة علاقة وطيدة بين المجتمع والمنهج. ولا عجب في ذلك، فالمجتمع هو وحده المسؤول عن تنشئة أفراده من خلال مؤسساته المختلفة بصفة عامة، والتربوية منها على وجه الخصوص. ومن ثم فإن هذا المجتمع يبني مؤسساته التربوية عن قصد، بغرض تنشئة أفراده تنشئة اجتماعية صحيحة يتحقق عن طريقها المعنى الحقيقي للمواطنة الصالحة. كما أنه يستثمر طاقات أفراده وينميها خلال مراحل التعليم المختلفة، ليتسفيد منها بعد الانتهاء من تلك المراحل.

وهكذا تصبح المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية مقصودة. ومنوط بها مسؤولية إعداد النشء على النحو الذي يرتضيه المجتمع لأبنائه. ومن ثم يقع على المنهج (باعتباره أداة المدرسة في تحقيق أهدافها) العبء الأكبر في ترجمة فلسفة المجتمع وأهدافه التربوية إلى مواقف تعليمية تعلمية تخطيطاً لمحتواه، وتنفيذاً أو تطبيقاً لذلك المحتوى، وتقويماً للعائد على المتعلمين من تلك المواقف.

ولقد استفاد المؤلفان عند تناولهما الأساس الاجتماعي للمنهج، من أهم الأفكار والقضايا التي طرحها علم الاجتماع في ميدانه، باعتباره أقرب العلوم الإجتماعية تخصيصاً في دراسة المجتمع من حيث ثقافته وتركيبه البنائي والوظيفي وأهم المشكلات التي تواجهه.

وفي ضوء التناول السابق لأهم الأفكار الرئيسية والقضايا الفرعية في الأساس الاجتماعي للمنهج، فإنه يمكن القول بأن المنهج المدرسي، وبخاصة في حدود المواد الدراسية والأنشطة التعلمية التعليمية المصاحبة، يعتبر مسؤولاً مسؤولية كبرى عن توضيح معنى مفهوم المجتمع، من حيث تركيبه ووظائفه المختلفة، في أذهان المتعلمين، لكي يكونوا على علم تام بطبيعة مجتمعهم الذي يعيشون فيه وينتمون إليه. كذلك يقع على عاتق المنهج مسؤولية توعية المتعلمين بأهم المشكلات الاجتماعية التي تعوق حركة انطلاق المجتمع نحوالتقدم، وتضعف قوة شبابه أو تعطلها. أضف إلى ذلك أنه يمكن للمنهج المدرسي، الإسهام في عملية التنشئة الاجتماعية، بالتركيز على القيم التي يرتضيها المجتمع نبراساً أو هداية له، مع ضرورة توعية المتعلمين بأهميتها، وتوجيههم التوجيه السليم عند تفاعلهم مع أوساط التنشئة الاجتماعية المختلفة، وآداب وفنيات التفاعل، سواء داخل الأسرة، أو مع جماعة الرفاق، أو في دور العبادة، أو في النوادي، أو مع وسائل الاتصال الجماهيري من إذاعة وتلفزيون وصحف ومجلات ومسارح وسينما، شريطة أن يقوم ذلك التفاعل على وعي وفهم لطبيعة ومغزى الأدوار التي تقوم بها شتى وسائط التنشئة الاجتماعية.

كذلك يمكن للمنهج المدرسي أن يحقق الوعي لدى المعلمين بطبيعة العصر الذي يعيشون فيه، وطبيعة القيم التي تحكمه، والحكم عليها بميزان العقل، حتى لا يقع هؤلاء في مشكلة التقليد الأعمى لمجرد الحرص على الشكل دون تغيير الجوهر أو تغيير طرائق التفكير، بشكل يساير الركب الحضاري للعصر. فمثلاً، يتسم عصرنا الحالي بأنه عصر العلم والتكنولوجيا كسمة غالبة على أسلوب حياة ذلك العصر. وهذا يفرض على المنهج المدرسي تحدياً لا بد من أن يستجيب له، ممثلاً في تعليم الطلاب كيف يفكرون، وأن يكسبهم مهارات التفكير الناقد والتفكير العلمي، والقدرة على التفكير الابتكاري أو الابداعي من أجل أن يتكيفوا مع عالمهم الذي يعيشون فيه.

وفي الوقت نفسه، يجب ان يحرص المنهج المدرسي كل الحرص على الإسهام في إكساب المتعلمين القيم الدينية والخلقية التي تحفظ لهم توازنهم، ولا تجعل الاتجاه المادي للعصر يطغى على تفكيرهم. ولذلك، يمكن تخطيط موضوعات المواد الدراسية الملائمة في ضوء قيم معينة عديدة بدأت تخبو أو تضعف أمام بريق العصر.

ولا يمكن إنكار ما للمنهج المدرسي من تأثير فعّال على اتجاهات المتعلمين ايجاباً أم سلباً. إذ يمكنه من خلال موضوعاته المخططة بدقة، أن يكسبهم اتجاهات ايجابية نحو قيم مرغوب فيها، أو يكسبهم اتجاهات سلبية ضد ما هو مرغوب عنه من عادات وتقاليد وأفكار بالية. ومن ثم يجب التركيز على تنمية المجال الوجداني لدى المتعلم، بشكل يفوق ما هو عليه الآن، إذ ينصب جُل اهتمامه على الجانب العقلي في أضيق حدوده ممثلاً في عملية الحفظ أو الاستظهار.

كذلك يمكن للمنهج المدرسي أن يقف موقفين من التغير الاجتماعي: يتمثل الموقف الأول في العمل على مساندة وتعضيد التغير الاجتماعي المرغوب فيه أو التغير الايجابي المطلوب، عن طريق تاكيد القيم التي ينادي بها أو تصاحبه، طالما انها لا تتنافى والقيم الدينية والخلقية. وهذا هو الموقف المؤيد أو المساند للتغير الاجتماعي الايجابي، أو ما يعرف بالتقدم نحو الأفضل.

اما الموقف الثاني للمنهج من التغير الاجتماعي، فيراد به معارضة وتقويض دعائم التغير الاجتماعي نحو الأسوأ، أو ما يعرف بالتخلف الاجتماعي، لأنه يعوق حركة المجتمعات في انطلاقاتها نحو التنمية والتقدم، وذلك عن طريق إكساب المتعلمين اتجاهات سلبية ضد ذلك النوع من التغير غير المرغوب فيه.

ويمكن للمنهج المدرسي كذلك أن يسهم في عملية الإعداد أو التمهيد لتحقيق التغير المرغوب فيه، عن طريق العمل على إكساب المتعلمين القيم الجديدة، وتاكيدها لهم بشكل يحقق لديهم الدافعية للإنجاز، من أجل تحقيق التغيير المنشود فيه، قبل قيام المتعلمين بتوعية ذويهم بخطورة بعض العادات والتقاليد والأفكار القديمة التي لا تناسب طبيعة العصر الذي يعايشونه، والمشاركة الاجتماعية من جانبهم في استثمار وقت الفراغ فيما يعود عليهم وعلى مجتمعهم المحلي بالنفع، في شكل مشروعات أو أنشطة متنوعة من زراعة وصناعة، والقيام ببعض الحرف اليدوية التي تخدم قضية الانتاج أو مشروعات النظافة، أو برامج مكافحة الأمراض او الأوبئة في البيئة المحيطة، وما شابه ذلك.

وهكذا، يمكن أن يكون للمنهج المدرسي الدور الطليعي في التمهيد والإعداد للتغير المنشود، حتى وإن كان في أضيق حدوده، ممثلاً في البيئة التي يعيش فيها المتعلمون. ويذكرنا هذا بمزايا منهج المشروعات والمنهج المحوري، لما لهما من طبيعة تسمح بتحقيق ذلك الهدف.

كذلك، ينبغي على المنهج المدرسي مواجهة التحدي المفروض عليه في تعامله مع الثقافة. ذلك التحدي المتمثل في كيفية الجمع بين الأصالة والمعاصرة من اجل المحافظة على جوهر الثقافة، ممثلاً في القيم الأصيلة التي يجب الا تغيب عن اذهاننا، حفاظاً على الهوية أو الشخصية القومية للمجتمع العربي من جانب، والعمل على إضافة الجديد إلى الثقافة بما يخاطب منطق العصر، في الوقت الذي لا يتعارض مع ما يؤمن به المجتمع من قيم دينية وخلقية من جانب آخر. لذا، يصبح المنهج أمام معادلة صعبة عند تعامله مع الثقافة، حفاظاً وتنقية من ناحية، وإضافة وتطويراً من ناحية أخرى.

ويمكن لمواد اللغات والتربية الدينية والدراسات الاجتماعية والإنسانيات، أن تخدم قضية الأصالة بدرجة أكبر من المعاصرة، في الوقت الذي يمكن فيه لمواد الرياضيات والعلوم والتربية الرياضية والتربية الأسرية، أن تخدم قضية المعاصرة، بدرجة أكبر منها بالنسبة لمسألة الأصالة. لذا، يجب مراعاة عملية عصرنة المحتوى الدراسي الذي تسمح طبيعته بذلك، حتى يكون متمشياً مع روح العصر.

الفصل الرابع

الأساس النفسي للمنهج المدرسي

مقدمة:

يُقصد بالأساس النفسي للمنهج المدرسي مجموعة المقومات أو الركائز أو القواعد ذات العلاقة بالطالب أو المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته وقدراته وميوله، والتي ينبغي على مخططي المنهج المدرسي مراعاتها جيداً عند التخطيط لمنهج جديد أو عند تعديل أو تطوير أي منهج حالي. فتخطيط أو تصميم اي منهج جديد لصف من الصفوف أو لمرحلة دراسية معينة، يتطلب دراسة حاجات المجموعات الطلابية وقدراتها وخبراتها السابقة، حتى يتم وضع الأهداف واختيار كل من المحتوى والخبرات التعلمية وإجراءات التقويم المناسبة لهم دون غيرهم.

ولكي يتم توضيح الأساس النفسي للمنهج المدرسي بشكل دقيق، فإنه ينبغي أولاً التعرض لمجموعة من الموضوعات الفرعية ذات الأهمية البالغة بالنسبة للأساس النفسي. وتمثل مبادىء النمو اول هذه الموضوعات وذلك من حيث أن النمو عملية مستمرة، وأنه عملية فردية، وأن جوانب النمو تؤثر في بعضها بعضاً، وأن السلوك الإنساني معقد، وأن التعلم يعتمد على النمو، ،وأن الطفولة تمثل مرحلة النمو الأساسية، وأن النمو يسير في الغالب من العام إلى الخاص، مع ربط كل هذه المبادىء بالمنهج المدرسي ربطاً واقعياً ودقيقاً ما أمكن.

ونظراً لان مطالب النمو ومشكلاته من الموضوعات الجوهرية بالنسبة للمتعلم، فسوف يتم توضيح مطالب النمو في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ثم التطرق إلى اهم مشكلات النمو وخاصة مشكلة الضعف أو التخلف العقلي ومشكلة التأخر الدراسي، مع تبيان موقف المنهج المدرسي من كل ذلك.

ويبقى التعلم ونظرياته من أهم الموضوعات الواجب أخذها في الحسبان عند تخطيط أي منهج مدرسي. وهنا لا بد من التعرض باختصار لماهية التعلم، وأهم نظريات التعلم قديمها وحديثها، ولا سيما نظرية التعلم الشرطي، ونظرية المحاولة والخطأ، ونظرية التعلم بالاقتران، ونظرية التعزيز، ونظرية التعلم الاجرائي، ونظرية الجشطالت، ونظرية بياجيه للنمو المعرفي، مع تبيان التطبيقات التربوية لهذه النظريات او علاقاتها الوثيقة بالمنهج المدرسي.

ولما كانت شروط التعلم من الأمور الواجب الالمام بها من جانب مخططي المناهج، فسوف يتم التعرض لكل من الدافعية والنضج والممارسة كشروط ثلاثة مهمة للتعلم، وتوضيح موقف المنهج المدرسي منها جميعاً.

وبما أن موضوع انتقال أثر التعلم من الموضوعات ذات العلاقة بالمواقف التعليمية التعلمية التي يركز عليها المنهج، فينبغي التطرق إلى مفهومه ونظرياته مع ربط ذلك بالمنهج المدرسي. وفيما يلي توضيح لكل موضوع من هذه الموضوعات الرئيسية والفرعية، ثم التعقيب عليها من جانب مؤلفي الكتاب.

أولاً : مبادئ النمو وعلاقتها بالمنهج المدرسي

يمكن تعريف النمو بشكل عام على أنه مجموعة من التغيرات المتتابعة والتدريجية التي تسير حسب نظام متكامل، والتي تظهر في كل من الجانب التكويني والجانب الوظيفي للكائن الحي. وتوجد للنمو الإنساني مجموعة من المبادئ يسير في ضوئها ويمكن مراعاتها في المنهج المدرسي. وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:

1 – **النمو عملية مستمرة**: حيث تبدأ عملية النمو الإنساني منذ بدء الحمل، وتستمر طيلة فترة حياة الفرد. فمن المعروف أنه لا توجد فواصل محددة بين مراحل النمو، بل إن كل مرحلة تتوقف على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها. كما لا توجد تغيرات مفاجئة، بل كل ما يحدث هو عبارة عن تغيرات يمكن ملاحظتها بالنسبة لمرحلة ما، إذا ما قورنت بمرحلة أخرى. حيث تتم زيادة كبيرة في المحصول اللغوي للأطفال قبل دخول المدرسة، وتحدث زيادة كبيرة في الطول والوزن والقدرة على التفكير في بداية مرحلة المراهقة. ومع ذلك، فإن مرحلة المراهقة هذه، تعتمد على مرحلة الطفولة وتعتبر استمراراً لها. فرغم تقسيم النمو الإنساني إلى مراحل من جانب علماء النفس، إلا ان هذا التقسيم قد جاء لتسهيل دراسة النمو الإنساني(1) وتحديد خصائص كل مرحلة من مراحل النمو، تسهيلاً للتعامل مع أفرادها في ضوء هذه الخصائص أو الصفات.

ويرتبط مبدأ النمو هذا ارتباطاً وثيقاً بالمنهج المدرسي، حيث ينبغي عند التخطيط للمنهج أن يراعي المخططون ضرورة ارتباط الوحدات التي يشملها المنهج ببعضها، بحيث يعتمد اللاحق منها على السابق لها. كما ينبغي على المعلمين بصفتهم منفذي المنهج، أن يعملوا على ربط الدرس الجديد بكل من الخبرات السابقة للتلاميذ وبالدروس السابقة التي تعلموها من قبل، على اعتبار أن ما تعلمه تلاميذهم في دروس سابقة يفيدهم في تعلم دروس لاحقة. كذلك يجب على مخططي المناهج أن يربطوا منهج المرحلة الإعدادية أو المتوسطة، بالمرحلة الابتدائية عند تصميمهم لأي منهج جديد لتلك المرحلة، وأن يطرحوا بعض الموضوعات والأنشطة التي سيكون لها البحث المتعمق او المعالجة العميقة في المرحلة الثانوية. كما أنه ينبغي على المعلمين ومخططي المناهج، مراعاة خصائص نمو التلاميذ الذين يقومون بتدريسهم أو تخطيط المنهج

(1) فوزي طه ابراهيم ورجب احمد الكلزة (1986) المناهج المعاصرة. الطبعة الثانية. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي ص

لهم، حيث تتطلب مرحلة الطفولة بعض نماذج التخطيط أو أساليب التدريس التي تختلف عنها في مرحلة المراهقة. لذا، فإنه ينبغي ربط مناهج كل صف من الصفوف بمناهج الصفوف السابقة، بشكل يكون الانتقال تدريجياً وليس مفاجئاً.

لهذا كله، فإنه لا عجب أن نرى موضوعات متكررة في المراحل الدراسية المتعددة، ولكنها مختلفة من حيث الكم والكيف في طريقة المعالجة. ومن أهم هذه الموضوعات: الحملات والغزوات والاحتلال، وكفاح الشعوب، وحركات التحرر والاستقلال في التاريخ، وأركان الإسلام والجهاد وغزوات الرسول في التربية الإسلامية، والمرفوعات والمنصوبات في اللغة العربية، والجهاز الهضمي والدورة الدموية والخلية في العلوم، والنسبة والتناسب والربح المركب في الحساب. فمثل هذه الموضوعات تقدم مفاهيم متكررة ولكنها اكثر عمقاً في معناها واستخداماتها. ولعل ما يسمى بالمنهج الحلزوني Spiral Curriculum يؤكد معنى الاستمرارية فيما يقدمه عبر المراحل الدراسية المختلفة اتفاقاً مع استمرارية النمو[1] .

هذا عن مستوى الاستمرارية بالمفهوم الراسي من صف دراسي إلى اخر أو من مرحلة دراسية إلى أخرى، وكذلك الاستمرارية بين أفكار وموضوعات وعناصر الموضوع الواحد داخل المادة الدراسية الواحدة. أما الاستمرارية من منظور أفقي، فتعني اتصال المواقف التعلمية اليومية ببعضها بين المناهج في المواد الدراسية المختلفة من ناحية، وبين الموضوعات الدراسية في المنهج الواحد من ناحية ثانية. وهكذا فإن المنهج المدرسي الفعّال يراعي فيما يقدمه تخطيطاً في موضوعاته، وتنفيذاً في مواقفه التعليمية/ التعلمية، مبدأ استمرارية النمو لدى المتعلم، وكذلك الأخذ بنظام التقويم المستمر.

2 – **النمو عملية فردية**: يختلف الأفراد في معدلات النمو وأنماطه وأقصى نمو يمكن أن يصلوا إليه[2] ، حيث لا يوجد شخصان متشابهان في النمو تماماً حتى في حالة التوائم. فنجد أنه لو ولد شخصان أو اكثر في يوم واحد، فإن معدل النمو الجسمي والمعرفي والوجداني، يختلف من شخص لآخر، فبعضهم بطيء في النمو أكثر من غيره، في حين يكون معدل النمو سريعاً عند أشخاص آخرين.

ولا يختلف الأفراد في معدل النمو فحسب، بل وفي نمطه أيضاً. حيث قد نجد فردين متساويين في الطول ولكنهما مختلفان في الوزن. ومع ذلك، فإننا قد نجد شخصين متساويين في الطول والوزن معاً، إلا أن جذع أحدهما أطول من جذع الآخر، في حين تكون أرجل الثاني

(*) للاطلاع على المزيد من المعلومات عن المنهج الحلزوني، يمكن الرجوع إلى الآتي:

(1) جودت أحمد سعادة وعبد الله ابراهيم (2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عمان : دار الشروق ص ص 101 - 104

(2) نجاح يعقوب الجمل (1990) نحو منهج تربوي معاصر. عمان، الأردن: مطابع دار الشعب ص 154 .

اقصر من أرجل الأول. وحتى لو تساوى الإثنان في هذا كله، فإنها سيختلفان في شكل الوجه والجسم، أو في عدد خلايا الجسم الكثيرة جداً.

ولا يعتبر النمو الجسمي وحدهُ عملية فردية، بل يختلف الأفراد أيضاً في النمو المعرفي أو العقلي، فإذا حصل عشرون طالباً على درجة أو علامة 80% في اختبار اللغة العربية مثلاً، فإنه لا يعني ذلك أن نموهم المعرفي في هذا المجال يعتبر واحداً، لأن توزيع العلامات أو الدرجات على الأسئلة يختلف من شخص لآخر. وحتى لو حصل عشرة طلاب على درجة أو علامة كاملة في الرياضيات، فإن ذلك لا يعني التساوي في النمو المعرفي، لأن الوقت الذي بذله كل طالب في حل كل سؤالٍ على حده، يختلف عن الطالب الآخر، كما قد تختلف طريقة الإجابة أيضاً، مما يؤكد أن النمو المعرفي يختلف من شخص لآخر.

ويختلف الأفراد كذلك في نموهم العاطفي أو الوجداني. فمنهم من ينفعل بدرجة أسرع من الآخر، ومنهم من يكون أكثر رقة وحناناً من غيره الذي يتصف بالقسوة أو الشدة أو العدوانية. وتعود هذه الاختلافات إلى نوع الخبرات التي يمر بها كل واحد منهم، وطبيعة البيئة التي يعيشون فيها. فمثلاً قد يشاهد أحد التلاميذ أفلام المصارعة العنيفة والحروب والدمار بصورة مستمرة، مما يجعله يميل إلى استخدام العنف مع زملائه، في حين قد يتأثر شقيقه الذي يعيش معه في بيت واحد بجمعية مساعدة الفقراء التي التحق بها، أو مشاهدة الأفلام والمسلسلات، أو قراءة القصص التي تعالج مشكلات إنسانية أو اجتماعية تثير المشاعر والأحاسيس، مما يجعله عطوفاً في التعامل مع الآخرين.

ويرتبط هذا المبدأ بالمنهج المدرسي ارتباطاً قوياً، حيث يجب على المعلمين مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من الناحية الجسمية، فمثلاً ينبغي على معلمي التربية الرياضية تنويع الألعاب التي يقدمونها للطلاب لتناسب ما بينهم من فروق فردية في الجسم، حيث يميل بعضهم إلى لعبة كرة القدم لملاءمتها لجسمهم، في حين يميل طالب نحيف إلى لعب كرة السلة، وثالث يحب لعب الكرة الطائرة، ورابع يحب السباحة، وهكذا. كما ينبغي مراعاة ذوي العاهات في اختيار الألعاب التي تناسبهم.

أما من الناحية المعرفية، فيجب على المعلمين إدراك ما بين الطلاب من فروق فردية، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتنوعة من حيث درجة السهولة والصعوبة، وأن تشمل مستويات الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ما أمكن. كما لا بد من اشتمال الأسئلة على أمور تركز على المهارات لملاءمتها لبعض الطلاب، وبخاصة مهارة رسم الخرائط أو رسم الأشكال الهندسية أو رسم المناظر الطبيعية والبشرية المختلفة.

ومن الناحية الوجدانية، فإنه لا بد للمعلمين من مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في هذا المجال، والتعامل مع كل واحد منهم حسب خلفيته العاطفية وتصرفاته، مع العمل على حل بعض المشكلات الانفعالية التي قد يواجهونها، بعد التعرف إلى الخبرات السابقة التي مرّ بها هؤلاء الطلاب في هذه الناحية.

وعلى مخططي المناهج تقع مسؤولية كبرى تتمثل في التعامل بجدية مع مبدأ فردية النمو، بحيث تتم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب عند تخطيط المنهج لهم، وذلك عن طريق الإكثار من الأنشطة المتنوعة في مستوياتها، أو الأسئلة التقويمية التي يجب أن تكون متفاوتة هي الأخرى في صعوبتها ومطالبها، كي تراعي قدرات الطلاب ومستوياتهم المختلفة.

وعلى العموم، فانه يمكن للمنهج المدرسي مراعاة مبدأ فردية النمو الإنساني قدر الإمكان عن طريق مراعاة الفروق الفردية بمستوياتها الثلاثة (اقوياء، ومتوسطون، وضعفاء) في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة. وهنا يتطلب المستوى القوي أو المتقدم أو عالي الذكاء من التلاميذ، مواقف تعليمية تعلمية تتحدى التفكير وتتطلب تصنيف البيانات والمعلومات وتفسيرها وحل مشكلات حقيقية[1] وتقديم ما يسمى بالأنشطة الزائدة Over Activities أو الأنشطة الإثرائية Enrichment Activities ، لا سيما وأن نسبة الطلاب ممن هم في هذا المستوى تبقى قليلة في العادة.

وفي المقابل، لا بد أن يراعي المنهج المدرسي الطلاب ممن هم في المستوى المنخفض أو الضعيف من الذكاء، عن طريق اقتراح مواقف علاجية Remedial Situations لهم تساعدهم في التفاعل معها والاستفادة منها فيما يسمى بالأنشطة العلاجية أو التعويضية، علماً بان نسبة هؤلاء الطلاب تبقى منخفضة هي الأخرى.

أما باقي الطلاب ممن هم في المستوى المتوسط من الذكاء، فيمثلون النسبة الكبرى، والذين يحتاجون إلى مواقف وأنشطة تعليمية تعلمية عادية Ordinary Activities مع تشجيع بعضهم على القيام ببعض الأنشطة الزائدة أو الإثرائية، إذا كان لديهم اهتمام واضح، وقدرة نامية وأكيدة بذلك. كما أنه إذا ظهرت بعض حالات الضعف لدى القليلين منهم، فإنه يمكن استخدام المواقف العلاجية المناسبة لهم.

ولقد ظهرت مجموعة من الأفكار التربوية التي تتمشى مع منطق أو مبدأ فردية النمو، تمت ترجمتها إلى مواقف إتقان التعلم Mastery Learning التي نادى بها بلوم Bloom والتي

(1) Raths, Louis E. et . al (1986) **Teaching for Thinking**. New York: Teachers College Press, Columbia University

تعتمد على نشاط المتعلم وسرعته الخاصة في عملية استيعاب الدروس، وتعطيه الوقت اللازم لعملية التعلم. كما يعطي منهج النشاط الذي دافع عنه ديوي Dewey في شكله التطبيقي "المشروعات" الفرصة للمتعلمين لكي يشبع كل منهم رغباته وهواياته وميوله الخاصة.

3 – **تأثير جوانب النمو في بعضها**: رغم أن جوانب الفرد تنمو بدرجات متفاوتة، إلا أنها أيضاً تؤثر في بعضها. فالجانب الجسمي ينمو نمواً مستقلاً في بعض النواحي عن النمو العقلي أو المعرفي، وعن النمو الوجداني أو العاطفي، وعن النمو الاجتماعي أو البيئي. ومع ذلك، فإن النمو الجسمي يؤثر في أنواع النمو الأخرى ويتأثر بها. فالطفل عندما يولد، يكون عاجزاً عن الحركة من مكان لآخر، لذا، فإن نموه الاجتماعي يكون محدوداً للغاية، حيث لا يعرف إلا والده ووالدته وإخوته وأخواته (إن وجدوا). وعندما ينمو جسمه ويصبح قادراً على الحركة من مكان لآخر، فإن نموه المعرفي ونموه الاجتماعي يتأثران بذلك، حيث يتعرف الطفل على جيرانه والبيئة المجاورة له. وعندما يزداد نموه الجسمي ويصبح قادراً على اللعب مع أبناء الحي الذي يعيش فيه، أو يلتحق بالمدرسة الابتدائية المجاورة، فإنه يتعرف على أصدقاء جدد، ومعلمين ينظر إليهم ويحترمهم ويثق بهم ثقته بوالديه، بل نجد أن هذه الثقة قد تزيد أحياناً عن ذلك بحيث يقول الطفل عند مناقشته والديه "قال لي المعلم كذا وكذا عن هذا الموضوع وليس كما تقول أنت يا والدي أو انتِ يا والدتي."

ومن الأسئلة الأخرى عن تأثير النمو الجسمي في النمو المعرفي والوجداني، كون الطفل مريضاً، أي حينما يعاني الجسم من مشكلات مرضية مؤقتة أو مزمنة، فإن نموه العقلي يتأثر، حيث لا يركز كثيراً على شرح المعلم، ولا يشارك بفاعلية مع التلاميذ في الحصة، وذلك لانشغاله بآلام المرض. كذلك فإنه سوف ينعزل عن أقرانه عند الرجوع إلى البيت، ولا يشاركهم في أنشطتهم الاجتماعية، كما أنه ينفعل بسرعة من بعض الكلمات التي يقولها الأصدقاء أو التصرفات التي قد يقومون بها.

أما عن تأثير الجانب المعرفي أو العقلي في كل من الجانب الوجداني والجانب الاجتماعي والجانب الجسمي، فإليك المثال الآتي: لو قام المعلم بتوزيع أوراق أحد الاختبارات الشهرية أو اليومية على الطلاب في بداية الحصة بعد تصحيحها، وحصل فيها أحدهم على درجة أو علامة (50%) فإنه سوف يغضب ويتأثر بشدة، خاصة إذا كان يتوقع علامة أو درجة (80%) أو أكثر. وهنا، فإننا نجده يحاول الانعزال عن زملائه والانصراف إلى البيت بعد انتهاء اليوم الدراسي. وإذا ما زاد غضبه، فإنه قد لا يتناول الطعام في ذلك اليوم. وهكذا، نلاحظ أن نتيجة الامتحان وهي تتعلق بالجانب المعرفي أو النمو المعرفي، قد أثرت في الطالب وجعلته يغضب بشدة، وهو جانب من جوانب المجال الانفعالي أو الوجداني، ومن ثم فإنه قد يمتنع عن تناول الطعام، مما يؤثر سلباً في النمو الجسمي له ولو مؤقتاً.

ويؤثر الجانب الانفعالي او الوجداني في كل من الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي والجانب الجسمي، والمثال الآتي يوضح ذلك: لو فقد أحد الطلاب عزيزاً عليه مثل والده او والدته او شقيقه او صديقه، فإنه يحزن عليه حزناً شديداً، ويؤثر عليه هذا الحزن بحيث لا يرغب في مراجعة دروسه أو متابعة شرح المعلم، وقد يمتنع عن تناول الطعام أوالتخفيف منه على الأقل لتأثره بهذه الفاجعة. وإذا حصلت انشطة اجتماعية في المدرسة في تلك الفترة فإنه سيتجنب الاشتراك فيها. وهكذا يتضح أن الحزن الشديد على وفاة العزيز أو القريب وهو جانب عاطفي، قد اثر سلباً في التحصيل الدراسي للطالب، وهو جانب معرفي، كما قلل نسبياً من تناوله الطعام، مما قد يؤثر سلباً على الجانب الجسمي، وامتنع عن القيام بالأنشطة الاجتماعية، مما يضعف من نشاطه الاجتماعي لبعض الوقت.

كذلك يؤثر الجانب الاجتماعي في جوانب النمو الأخرى للطلاب. وفيما يأتي مثال على ذلك: لو كان احد الطلاب له صداقات وأنشطة اجتماعية عديدة، فإن ذلك سيؤثر على نموه الجسمي عن طريق القيام بالأنشطة الرياضية والترفيهية والاجتماعية العديدة التي تزيد من تحسن صحته ونمو عضلاته.. كذلك يؤدي هذا إلى تعرفه على العديد من الناس وتصرفاتهم وانشطتهم وميولهم واهتماماتهم، إضافة إلى أن تحصيله المعرفي عن الأنشطة، وأهميتها ونتائجها سيزداد فعلاً. كما نجد أن تكوينه لصداقات عديدة يدخل البهجة والسرور والمحبة في نفسه، مما يؤثر إيجابياً على الجانب العاطفي عنده، والعكس صحيح أيضاً.

يتضح مما سبق أن جوانب النمو تؤثر في بعضها بعضاً، مما يجعل المسؤولية كبيرة على كل من المعلمين ومخططي المنهج. حيث يجب على المعلم أن ينظر إلى الطالب على أنه كل متكامل إذا اشتكى منه عضو تداعت إليه سائر الأعضاء بالسهر والحمى، كما قال الرسول عليه الصلاة والسلام. حيث إن تعرض الطالب للضرب أو التوبيخ خلال الحصة مثلاً، فانه سوف يغضب مما يجعله لا يتابع بقية الدرس وسيجعله يكره المعلم الذي ضربه أو وبخه، وربما يكره المادة التي يقوم ذلك المعلم بتدريسها، وقد يكره المدرسة أيضاً. كذلك ينبغي على المعلم أن يتجنب دائماً توزيع العلامات أو الدرجات أو أوراق الامتحانات المصححة في بداية الحصة، لأن انفعال الطلاب بالنجاح او الرسوب سيقلل من متابعتهم للحصة، بل عليه أن يوزعها في نهاية الحصة، حتى لا ينفعل الطالب نتيجة الفرح او الحزن، مما يؤثر على متابعته للحصة.

كما ينبغي على مخططي المناهج أن يصمموا المنهج المدرسي الذي يساعد على نمو الشخصية المتكاملة للطالب من النواحي الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية، والإكثار

من الأنشطة المتنوعة التي تنمي هذه الجوانب معاً. فمثلاً إذا كان النشاط معرفياً، فمن المستحسن أن يرتبط بالقيام ببعض الأنشطة الجسمية والاجتماعية والوجدانية، وكذلك الحال بالنسبة للأنشطة الاجتماعية والوجدانية، حيث ينبغي ربطها بالجوانب المعرفية والجسمية.

وجملة القول، فإنه يجب على مخططي المناهج المدرسية أن يختاروا من المعرفة والمواقف التعليمية التعلمية ما يُسهم في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم من النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية. كذلك، فإنه يجب على منفذي المناهج الدراسية ربط المعرفة التي يطرحونها للطلاب، بمواقف ايجابية من حياتهم اليومية وبيئتهم المحيطة، كي تتكون لديهم اتجاهات ايجابية مرغوب فيها، أو تعمل على تعديل ما لديهم من اتجاهات غير مرغوب فيها. كذلك، فإنه ينبغي الاهتمام بالأنشطة المصاحبة للمنهج المدرسي، لما لها من مزايا وفوائد عديدة، يتمثل أهمها في إشباع هوايات ورغبات خاصة لدى الطلاب، وإفساح المجال أمام جوانب شخصية المتعلم كي تنمو بشكل متكامل.

4 - **السلوك الإنساني معقد**: ليس السلوك الإنساني بسيطاً بحيث يمكن الحكم على الفرد من مجرد ملاحظات عابرة. ففي أي موقف سلوكي، يوجد شخص متفاعل وبيئة محيطة به. ويحمل الفرد معه في هذا الموقف مجموعة من القدرات والاستعدادات، ومستوى معيناً من النضج، ومجموعة من الدوافع الشخصية المختلفة، بالاضافة الى صفات ومعارف ومهارات عديدة اكتسبها من خبرات تعلمية سابقة مرَّ بها. كذلك، فإن البيئة نفسها تتغير بتغير الفرد الذي يفسرها تفسيراً خاصاً به. هذا بالإضافة الى مفاهيم الفرد وقيمه وأهدافه ورغباته الخاصة، التي تختلف عن غيره في كثير من الأحيان.

ولتوضيح مبدأ تعقيد السلوك الإنساني وصعوبة الحكم على الفرد من مجرد ملاحظات عابرة وقليلة، نطرح المثال الآتي: لو تم تعيين معلم جديد في إحدى المدارس الأساسية العليا العربية ودخل الحصة الأولى على طلاب الصف الثامن الأساسي وأخذ يشرح لهم بسرعة جوانب الدرس المختلفة وهو متوتر الأعصاب ولا يسمح للطلاب بالمشاركة في الحصة، وينتقل من فكرة إلى أخرى دون تسلسل منطقي واضح، فقد يحكم الطلاب عليه بأنه معلم ضعيف في شخصيته وخلفيتهِ المعرفية، ويخشى من مواجهة الطلاب. وقد يكون هذا الحكم غير دقيق، لأنه ربما قد واجهت المعلم بعض الظروف العائلية أو الصحية أو الوظيفية أو الاجتماعية التي أثرت على أدائه في هذه الحصة فقط، وربما يتغير الوضع تماماً في حصص أخرى.

كما قد ينتقل طالب من مدرسة لأخرى، وعندما يلتقي بزملائه في الصف لأول مرة، ويقوم بطرح عدد من النكات الخفيفة والحركات الذكية والأقوال والأمثال العربية المأثورة، فقد يحكم

عليه طلاب الصف بأنه طالب ذكي وخفيف الظل. ولكنهم سيكتشفون فيما بعد، نتيجة ملاحظات عديدة ولقاءات متكررة، بأنه ليس كذلك، وأن هذه الأقوال وتلك الأمثال والنكات قد حفظها غيباً. والذي حدث هنا، هو أن الإنسان يتصف بالسلوك المعقد، حيث كثيراً ما يظهر خلاف ما يبطن، وأنه حتى يحكم عليه الحكم الصحيح والدقيق، فلا بد من ملاحظته مرات عديدة.

وللمنهج المدرسي دور فاعل في هذا المبدأ، حيث لا بد للمعلم عند تطبيقه له من مراعاة أن سلوك الطالب ليس بسيطاً، ولا يمكن الحكم عليه من ملاحظة واحدة أو من مجموعة قليلة من الملاحظات، وأن الحكم على هذا الطالب أو ذاك بالتفوق أو التأخر لا يتم إلا بعد ملاحظات متكررة، نتأكد من خلالها بأنه في هذا المستوى أو ذاك. فمثلاً، قد يجيب الطالب إجابة خاطئة، فلا نحكم عليه بالضعف أو الغباء. وقد يكون أحد الطلاب ضعيفاً في مادة اللغة العربية مثلاً، وحينئذ قد يحكم عليه معلم تلك المادة بأنه متأخر عن زملائه في النمو أو أقل منهم في القدرات العقلية، في حين قد يكون هذا الطالب متفوقاً على أقرانه في مادة الرياضيات أو في مادة العلوم. وهذا يتطلب من المعلم أن لا يطلق الأحكام على طلابه إلا في ضوء العديد من الملاحظات من واقع المواقف التعليمية التعلمية التي تتم داخل الحجرة الدراسية أو خارجها. لذا، فانه ينبغي عدم التسرع في إصدار الأحكام على الأشخاص بالإيجاب أو السلب إلا إذا توفرت البيانات والأدلة الكافية التي تؤيد ذلك الحكم أو تدعمه بشكل قاطع.

5 - **الطفولة تمثل مرحلة النمو الأساسية:** تتم في مرحلة الطفولة بناء شخصية الفرد وتكوين خصائصه الجسمية والنفسية. حيث تتكون خلال السنوات الأولى من حياة الإنسان، الكثير من الاتجاهات والعادات والقيم وأنماط السلوك المختلفة، التي يتم عن طريقها تحديد الأساليب التي يتكيف بها الفرد مع الحياة في حالات النجاح أو الفشل في مراحل النمو التالية لمرحلة الطفولة.

فالفرد في مرحلة الطفولة يمتاز غالباً بالمرونة، حيث يسهل تعليمه وتشكيل سلوكه حسب ما هو شائع في البيئة الاجتماعية المحيطة به. ويرجع العديد من علماء النفس والصحة النفسية السلوك السوي أو غير السوي إلى الأسس التي تم وضعها أصلاً في مرحلة الطفولة. حيث تعمل التنشئة الاجتماعية للطفل منذ الولادة، على إكسابه القيم والاتجاهات والأدوار وأنماط السلوك التي تمكنه من مسايرة الجماعة والاندماج في الحياة معها. وهذا يعني أن السلوك الذي يتم وضع حجر الأساس له في مرحلة طفولة الفرد، يميل إلى الثبات النسبي، مع إمكانية التعديل والتغيير إذا ما توفرت الظروف السليمة للتوجيه والإرشاد.

وللمنهج المدرسي علاقة وثيقة بهذا المبدأ، تتمثل في ضرورة تركيز منهج المرحلة الابتدائية بعامة ومنهج الصفوف الأولى منها بخاصة، على تكوين الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها. وهنا يلعب محتوى المنهج المدرسي دوراً مؤثراً في طرح موضوعات تعمل على تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية كالصدق، والتعاون، وخدمة الجماعة، وتحمل المسؤولية واحترام آراء الآخرين، والتضحية في سبيل مبادىء الأمة التي ينتمي إليها، مع الاعتزاز بتراثها وتاريخها وأهدافها، والمشاركة في حل المشكلات التي تواجهها.

كذلك ينغبي على معلم المرحلة الابتدائية التركيز على تنمية هذه الجوانب لدى تلاميذ هذه المرحلة عند تدريسه لهم مختلف المواد والموضوعات من تربية إسلامية ولغة عربية ورياضيات وعلوم وتربية فنية وتربية رياضية ودراسات اجتماعية، بحيث يسهم تدريس هذه المواد في تحقيق الأهداف الوجدانية التي نسعى لترسيخها في أذهان الأطفال وتحويلها إلى أنماط سلوكية ايجابية.

6 – **اعتماد التعلم على النمو:** تبدو العلاقة بين التعلم وكل من النمو الجسمي والنمو العقلي والنمو الاجتماعي والنمو العاطفي، قوية وواضحة. فالطفل لا يتعلم المشي ولا يستطيع الوقوف على قدميه إلا إذا استكمل نمو بعض العضلات والأعصاب وبعض خلايا الدماغ المسؤولة عن عملية حفظ التوازن. ويحدث الشيء نفسه بالنسبة للكلام والحركة، ويمتد إلى القدرات العقلية أيضاً. فقدرة الفرد على التذكر أو الاستنتاج أو الربط أو التخيل أو التصور، تعتمد بدرجة كبيرة على نمو ونضج خلايا معينة داخل المخ[1] ، مما يثبت العلاقة بين النمو الجسمي والنمو المعرفي أو العقلي. فمثلاً، يصعب على تلاميذ الصف الأول الأساسي فهم القسمة الطويلة أو المطولة لأنها أعلى من مستواهم العقلي، ولأنهم يحتاجون قبل ذلك إلى فهم عمليات الجمع والطرح والضرب. كما أنه من السذاجة بمكان تدريس موضوع الزواج ومشكلاته لتلاميذ الصف الثاني الأساسي، لأن التعلم يعتمد على النضج. ويقاس على الشيء نفسه تعليم طفل في الصف الثالث الابتدائي قيادة السيارة التي تعتمد على نمو الجسم بدرجة كافية للقيام بالحركات اللازمة للسيطرة على السيارة، والوصول إلى مستوى من النضج لادراك اهمية السيارة وقيادتها، وخطورة الاستهتار بأنظمة السير وقوانينه، ومرعاة أرواح الناس وممتلكاتهم من عبث العابثين الذين لا يقدرون خطورة القيادة غير المسؤولة للسيارات.

ولا ينطبق الأمر على المستويات الصعبة فحسب، بل ينطبق هذا المبدأ على المستويات السهلة أيضاً. فمثلاً، لو قام معلم الجغرافيا بتوضيح الجهات الأربع لطلاب الصف الثاني

(1) حلمي الوكيل وحسين بشير (1990) الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. الطبعة الثانية الكويت: مكتبة الفلاح ص ص 41 - 42

الثانوي، فإن هذا سيثير سخرية هؤلاء الطلاب لأن هذا الموضوع يتم تقديمه للتلاميذ الصغار في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، أي انه أقل بكثير من المستويات العقلية لطلاب المرحلة الثانوية.

ويمكن ربط هذا المبدأ بالمنهج المدرسي بسهولة، وذلك عن طريق ضرورة مراعاة مخططي المنهج لمستويات الطلاب وقدراته، وبخاصة عند اختيار محتوى ذلك المنهج أو أنشطته التعلمية. فلا بد من الأخذ بالحسبان القدرات العقلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إذا كان سيتم تخطيط المنهج لهم، بحيث يتمشى مع هذه القدرات، ولا يكون أعلى منها بكثير، مما يصعب عليهم فهمها. وحتى في الموضوعات الحركية أو الفنية كالتربية الرياضية والتربية الفنية، فإنه ينبغي أن لا تتعدى قدرات هؤلاء التلاميذ الجسمية. أما بالنسبة للموضوعات العاطفية أو الوجدانية، فإنها تصبح أعلى من مستوياتهم العقلية، إذا لم يتم عرضها في محتوى المنهج بطريقة بسيطة وبأسلوب سلس.

كما يلعب المعلم الدور الأكبر في الاهتمام بهذا المبدأ والعمل على تطبيقه عند تعامله مع الطلاب في مختلف مستوياتهم التعليمية، بحيث لا يقوم بطرح موضوعات أو قضايا أو مناقشات أعلى من مستوياتهم العقلية أو أدنى منها بكثير، بل تتمشى معها بشكل دقيق.

7 - النمو يسير من العام إلى الخاص: قامت مدرسة الجشطالت بتوجيه نقدها إلى السلوكيين فيما يتعلق بقضية الإدراك، حيث تركز هذه المدرسة على أن الادراك يبدأ من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء ومن القاعدة إلى المثال. والحقيقة أن الملاحظات البسيطة والدراسات العلمية تؤيد هذا الراي، ليس في النواحي الادراكية فحسب، بل وفي السلوك بشكل عام أيضاً. فالطفل لكي يصل إلى لعبته، فإنه يتحرك بكل جسمه في بادىء الأمر، ثم باليدين، ثم بيد واحدة، ثم ببعض الأصابع أو بأصبعين فقط. كذلك يستخدم الطفل في البداية خلال نموه اللغوي كلمة "بابا" للإشارة الى أي رجل، وكلمة "ماما" للدلالة على أية امرأة، ولكنه يأخذ فيما بعد بالتمييز بين الأفراد المختلفين ثم يميز والده ووالدته من بين الآخرين بسرعة وسهولة وباستمرار.

ولهذا المبدأ علاقة قوية بالمنهج المدرسي، حيث تقع على مخططي المناهج مسؤولية كبرى في تنظيم محتوى المنهج بالطريقة الكلية، حتى ينبغي البدء بنظرة كلية للموضوع عند طرحه في محتوى المنهج، ثم الانتقال فيما بعد إلى الجزئيات أو دقائق الأمور أو تفصيلاته. فمثلاً، عند تنظيم محتوى جغرافية الوطن العربي، يستحسن عرض النظرة الكلية كالوحدة التضاريسية والوحدة المناخية والوحدة الاقتصادية والوحدة الاجتماعية والوحدة السياسية، مع إعطاء أمثلة

وتفصيلات عن أقطار عربية أو مواقع مختلفة. كذلك عند عرض محتوى موضوعات هندسية للمرحلة الأساسية العليا أو للمرحلة الثانوية، فإنه ينبغي عرض النظريات لكل موضوع، ثم طرح الأمثلة التوضيحية على كل واحدة منها. وينطبق الأمر نفسه على اللغة العربية، حيث يتم عرض القواعد اللغوية أولاً، ثم الانتقال إلى الجزئيات والأمثلة التطبيقية عليها. ولا تخرج الفيزياء عن هذا المبدأ، حيث يتم طرح القاعدة أولاً، ثم الأسئلة والأمثلة التطبيقية فيما بعد. وكذلك الحال بالنسبة للتربية الإسلامية، حيث يمكن طرح موضوع أركان الإسلام أولاً ثم تأتي التفصيلات فيما بعد.

ويقوم المعلم بدور بارز في تطبيق هذا المبدأ، حيث ينبغي عليه استخدام الطريقة الاستنتاجية في التدريس والتي يتم الانتقال فيها من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء ومن القاعدة إلى المثال. وفيما يلي أمثلة تطبيقية يمكن لمعلمي مختلف المواد الدراسية الاستفادة منها عند استخدامهم للطريقة الاستنتاجية أو الاستنباطية:

- مادة التربية الإسلامية : كل مسكر حرام.

الخمر مسكر

إذن الخمر حرام.

- مادة العلوم : جميع الكائنات الحية تتنفس.

النبات كائن حي.

إذن النبات يتنفس.

- مادة اللغة العربية: الحروف مبنية ولا محل لها من الاعراب.

"في" حرف من الحروف.

إذن "في" حرف مبني لا مجل له من الاعراب.

- مادة الفلسفة : كل إنسان معرض للخطأ.

الفيلسوف إنسان.

إذن الفيلسوف معرض للخطأ.

- مادة الاقتصاد المنزلي : العناصر الغذائية ضرورية لبناء جسم الطفل.

او التربية الاسرية : البروتين أحد العناصر الغذائية.

إذن البروتين ضروري لبناء جسم الطفل.

– مادة التاريخ : الحروب البشرية مدمرة وتقع فيها خسائر مادية وبشرية.

الحرب العالمية الثانية إحدى الحروب البشرية. إذن الحرب العالمية الثانية مدمرة ووقعت فيها خسائر مادية وبشرية.

– مادة الجغرافيا: دلتاوات الأنهار مناطق مكتظة بالسكان.

دلتا النيل إحدى دلتاوات الأنهار.

إذن دلتا النيل منطقة مكتظة بالسكان.

– التربية الرياضية: الألعاب الرياضية تنشط الدورة الدموية.

لعبة كرة القدم هي إحدى الألعاب الرياضية.

إذن لعبة كرة القدم تنشط الدورة الدموية.

– التربية الفنية : ينمي الفن الذوق والجمال عند الإنسان.

الرسم يمثل أحد انماط الفنون.

إذن ينمي الرسم الذوق والجمال عند الإنسان.

ثانياً: مطالب النمو وعلاقتها بالمنهج

يمكن تعريف مطالب النمو Developmental Tasks على أنها تلك الشروط أو الاحتياجات التي تظهر في فترة ما من حياة الفرد، والتي إذا تمَّ إشباعها له بنجاح، أدى ذلك إلى شعور الفرد بالسعادة والارتياح وتحقيق مطالب النمو المستقبلية، بينما يؤدي الفشل في عملية الإشباع إلى ظهور نوعٍ من الشقاء والحزن والاحباط وعدم التوافق مع مطالب المراحل التالية من الحياة.

ولكي نُعطي هذا الموضوع ما يستحق من رعاية واهتمام، فإنه لا بد من تحديد أهم المظاهر الرئيسة لمطالب النمو خلال مراحل العمر المختلفة، مع ربطها بالمنهج المدرسي ما أمكن. ولكن نظراً لأن طلاب المراحل المدرسية الابتدائية والإعدادية والثانوية يقعون في الغالب ضمن مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة، فسيقتصر الحديث عن مطالب هاتين المرحلتين فقط كالتالي:

(أ) المنهج ومطالب النمو في مرحلة الطفولة: تتمثل مطالب النمو في هذه المرحلة (والتي تقع ما بين الولادة وسن الثانية عشرة) في تعلم المشي، والأكل، والكلام، والمهارات الجسمية

والحركية اللازمة للألعاب، وإنشاء العلاقات مع الأقران، وتعلم قواعد الأمن والسلامة، وتكوين الضمير والقيم الخلقية والمعايير السلوكية، وتعلم المهارات الرئيسية للقراءة والكتابة والحساب، وتنمية الخيال لدى الأطفال بما يفيدهم وينفعهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية، وبناء اتجاهات صحية، وتكوين المفاهيم والمدركات الخاصة بالحياة اليومية، وتعلم المشاركة في تحمل المسؤولية، وتعلم ضبط الانفعالات وضبط النفس.

ولا بد لمخططي المنهج المدرسي من القيام بدورهم الفاعل إزاء هذه المطالب المتنوعة للتلاميذ في مرحلة الطفولة سواء في مرحلة رياض الأطفال أو في المرحلة الابتدائية الأساسية. ويتمثل هذا الدور بتركيز المنهج المدرسي على الأمور المهمة الآتية:

1 – الاهتمام بالأنشطة الحركية المناسبة لقدرات المتعلم الصغير وعضلاته، على أن تكون مسلية وممتعة من أجل استثمار طاقته الزائدة فيما هو مفيد.

2 – طرح موضوعات في المنهج المدرسي ذات صلة وثيقة بحاجات الطفل في هذه المرحلة واهتماماته وميوله، مثل القصص والبطولات والألعاب.

3 – التركيز على المهارات اللغوية عن طريق الإكثار من التحدث مع المتعلم الصغير ومطالبته بتقليد ما يسمعه من أصوات، وتقديم ما ينقصه من كلام بطريقة طبيعية، والإكثار من الأنشطة اللغوية الشفهية والكتابية.

4 – تهيئة الفرصة المناسبة لاختلاط الطفل بغيره من الأطفال وبقية الناس، من أجل اكتساب ثروة لغوية تناسب مرحلة النمو التي يمر بها.

5 – تزويد المنهج بموضوعات تركز على القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية الإيجابية مثل موضوعات التعاون والصدق والإخلاص وتحمل المسؤولية واحترام الوالدين واحترام كبار السن ومساعدة الفقراء.

6 – تركيز المنهج على قواعد الأمن والسلامة، وبخاصة قواعد المرور من جهة، وقواعد النظافة في المأكل والمشرب والملبس من جهة ثانية.

7 – الاهتمام بالمهارات الحسابية عن طريق الإكثار من التمرينات وطرح المسائل الحسابية العديدة الملائمة لمستويات المتعلمين الصغار.

8 – التركيز على الأنشطة والرحلات الجماعية التي تنمي لدى المتعلمين الصغار روح العمل الجماعي.

9 - تقديم مواقف وأنشطة تعلمية في نهاية هذه المرحلة تسمح للمتعلمين بمزاولة الأنشطة الفنية والحركية مثل أعمال النجارة والأشغال اليدوية الأولية للأولاد والحياكة والتطريز للفتيات.

10 - الاهتمام بالقصص التي تركز على البطولات والأمجاد من ناحية، وقصص التعاون والشجاعة والكرم وتحمل المسؤولية وحب العمل والنظافة وخدمة الوطن واحترام الآخرين من ناحية ثانية.

11 - تنمية مهارات الخط اليدوي وكتابة الموضوعات الإنشائية البسيطة التي تتناسب مع مستويات التلاميذ الصغار.

12 - تركيز المنهج المدرسي على الثقة بالنفس ونبذ الخوف والقلق والتمييز بين أدوار الجنسين في الحياة اليومية.

(ب) المنهج ومطالب نمو مرحلة المراهقة: تتمثل مرحلة المراهقة في الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 - 18 سنة. وتتلخص مطالب النمو في هذه المرحلة بانجاز الفرد للعلاقات الأكثر نضجاً مع رفاق السن، وتقبله للتغيرات التي تحدث له نتيجة لنموه الجسمي، وتقبله للمسؤولية الاجتماعية، وتنميته لمجموعة من المهارات والمفاهيم العقلية الضرورية للمواطنة الصالحة، ونمو الثقة لديه بالذات، وشعوره الواضح بكيان الفرد، واكتسابه للقيم الدينية والاجتماعية الناضجة، واستعداده لفكرة الزواج وتكوين حياة عائلية، واستقلاله العاطفي عن الوالدين وعن الكبار، واختياره لمهنة معينة واستعداده لها ومحاولته ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي، والرغبة في التحرر والاستقلال واتخاذ القرارات المهمة(*) .

ويلعب المنهج المدرسي دوراً مهماً في مسايرة مطالب النمو في مرحلة المراهقة، ومحاولة تحقيقها لدى طلاب المرحلتين الاساسية والثانوية، وذلك عن طريق الاهتمام أو التركيز على الموضوعات التي توضح العلاقة السليمة بين افراد الجنس الواحد أو العلاقة بين الجنسين، مع إتاحة الفرص المختلفة في المدرسة لممارسة التعامل مع الرفاق، مثل إنشاء النوادي، وإقامة الحفلات، وتكوين الجمعيات الرياضية والعلمية.

ويجب ألا يغيب عن ذهن مخططي المنهج المدرسي بأن لدى المراهق حاجة أو رغبة في الحصول على القبول الاجتماعي Social Acceptance من الناس المحيطين به. لذلك، فإن الاستحسان الاجتماعي أو عدمه له دور مهم في تهذيب سلوك المتعلم وتعديله. كما تؤدي حاجة

(*) للمزيد من التفصيلات عن مطالب النمو في مرحلة المراهقة، انظر المرجع الآتي:
- بول منسن وزميلاه، وترجمة احمد عبد العزيز سلامة (1993). اسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. دبي: مكتبة الفلاح ص ص 465 - 478

المراهق للقبول الاجتماعي إلى زيادة رغبته في الانضمام إلى جماعات الأقران. ويمكن إشباع تلك الحاجة من خلال العمل في جماعات، والتعاون مع الآخرين في جو من الاحترام المتبادل والألفة، وتهذيب الذات وضبطها، وإحراز التفوق أو النجاح.

ويمكن للمنهج المدرسي أن يركز على انشطة خدمة البيئة أو خدمة المجتمع، التي تسهم في تدريب المراهقين عملياً على تحمل مسؤولياتهم الاجتماعية. كذلك يمكن عن طريق تشجيع المنهج لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية القيام بالقراءات الحرة الموجهة، أن يساعدهم على فهم حقيقة الصراع بين القيم الاجتماعية من جهة، والصراع بين المذاهب والأجيال من جهة أخرى.

كما يجب على مخططي المنهج أن يطرحوا فيه موضوعات عديدة تتعلق بالزواج ومطالبه وأهميته وشروط بقائه أو استمراره والمشكلات المتوقع حدوثها، مع التطرق إلى أمثلة من الواقع الاجتماعي للحياة العائلية النموذجية والمشكلات التي وقعت بين الزوجين وتأثير ذلك ليس على الأسرة نفسها أو الأبناء أو الأقارب فحسب، بل وعلى بناء المجتمع ككل قبل ذلك.

ويعلم مخططو المناهج جيداً حاجة المراهق إلى فهم عميق للمطالب النفسية التي يمر بها في المرحلتين الاساسية والثانوية، وذلك من خلال التركيز على التوجيه والإرشاد السليمين، وتدريبه على مواجهة المشكلات وتحمل المسؤوليات عن طريق طرح المشكلات في المنهج ومطالبة المعلمين بالتدريس بطريقة حل المشكلات لأهميتها في تشجيع الطالب على التفكير من ناحية وتحمل المسؤولية من ناحية ثانية، مع استثمار ذلك في تعليمه الكثير من العادات السلوكية المقبولة وإكسابه الولاء للمجتمع الأكبر الذي ينتمي إليه.

كما ينبغي أن يشير المنهج إلى الصراع الديني في تلك المرحلة واستغلال رغبة المراهق في تفهم الأمور الدينية والتوافق مع ما يأمر به الشرع ويرضى عنه، مع التركيز على الفهم الصحيح لأصول الدين، والإدراك الواعي للمعاني السامية التي يتضمنها، بقصد العمل في ضوئها والسير على هديها.

وعلى المنهج المدرسي أن يسهم كذلك في التعرف الى إنفعالات المراهق في هذه المرحلة وتهيئة الظروف الملائمة لتحقيق النضج الانفعالي لديه، وذلك عن طريق مجالات النشاط المختلفة والمناقشات والأحاديث والتعاملات اليومية، كي يتوصل المتعلم إلى ضبط إنفعالاته وتعزيز الثقة بنفسه والحماس للعمل وربط العواطف الفردية بالمحيط الاجتماعي، وتنمية النقد الذاتي.

كذلك ينبغي على المعلمين احترام رغبة المراهق في التحرر والاستقلال، دون إهمال أمر رعايته وتوجيهه. لذا، يجب مناقشته دائماً في آرائه ومعتقداته، واعطائه الفرصة للحديث أو

إبداء الرأي فيما يرى أو يسمع من جانب الناس أو من جانب معلميه، حتى يكتسب ثقته بنفسه. وهنا يمكن توجيهه دون إشعاره بالضغط والاحباط، وما إلى ذلك من أمور تسهم في النهاية في تحقيق الاتزان الانفعالي لديه قدر الإمكان.

ويمكن للمنهج المدرسي أن يركز على إكساب الطلاب المراهقين في المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية مفاهيم صحيحة عن الأنظمة والقوانين والحكومة والاقتصاد والجغرافيا والبناء الاجتماعي ككل، والعلاقة بين الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية، مع إتاحة الفرصة للمتعلمين للمرور بخبرات مباشرة لإدراك هذه المفاهيم عن طريق مشاركتهم في أدوار من الحكم الذاتي والقيام بأبحاث وتقارير علمية في المنطقة المحيطة بالمدرسة حسب مستوياتهم، وعمل رحلات إلى جهات متعددة لدراسة مشكلاتها، والاشتراك في مشروعات قومية تهم المجتمع كله، مما يزيد الانتماء لديه من جهة، ويشجعه على صنع القرارات والاستقلال والتحرر في اتخاذ ما يراه مناسباً من جهة أخرى.

ولا ننسى أهمية المنهج المدرسي في التركيز على كثير من القيم الخلقية العديدة، حتى ينمو هذا المتعلم وهو متمسك بالقيم الخلقية الحميدة في سلوكه وتصرفاته وتعامله مع الناس. وتلعب معظم المواد الدراسية الدور الأكبر في تنمية هذه القيم ولا سيما مواد التربية الدينية والتاريخ والجغرافيا والفلسفة والاجتماع والاقتصاد والتربية الرياضية واللغة العربية.

ثالثاً : مشكلات النمو وموقف المنهج منها

يواجه بعض الأفراد مشكلات نمو مختلفة في حياتهم، تؤثر بالتالي على سلوكهم من جهة وتحصيلهم الدراسي من جهة ثانية. ونظراً لأن المتعلمين في المراحل المدرسية الابتدائية والإعدادية والثانوية يقعون ضمن مرحلتي الطفولة والمراهقة من ناحية العمر الزمني، فسوف يقتصر الحديث هنا على مشكلات النمو في هاتين المرحلتين فقط، مع محاولة ربط ذلك بالمنهج المدرسي ما أمكن

وتظهر مشكلات نمو متعددة في هاتين المرحلتين يتمثل أهمها في الضعف أو التخلف العقلي، والتأخر الدراسي، والاضطرابات الانفعالية، واضطرابات النوم، واضطرابات الإخراج، والانحرافات الجنسية، وأمراض الكلام، وجنوح الأحداث، واضطرابات عادات الغذاء أو الأكل، واضطرابات العادات السلوكية المختلفة.

وسوف يتم اختيار مشكلتين من أكثر المشكلات شيوعاً وخطورةً على المتعلمين في مرحلتي الطفولة والمراهقة، وهما مشكلة الضعف أو التخلف العقلي، ومشكلة التأخر الدراسي، مع بيان موقف المنهج المدرسي منهما:

أ - مشكلة الضعف أو التخلف العقلي وموقف المنهج منها: يمكن تعريف التخلف أو الضعف العقلي على أنه حالة عدم اكتمال أو نقص أو تخلف أو توقف النمو العقلي لدى الفرد، الذي قد يولد بها أو يحدث له في السنوات المبكرة من عمره نتيجة عوامل وراثية أو بيئية أو نفسية أو مرضية أو كلها معاً، مما يؤثر على الجهاز العصبي للفرد ويؤدي إلى نقص الذكاء لديه، وعجزه أو قصوره عن النضج أو التعلم أو التكيف أو التوافق الاجتماعي أو كلها معاً.

وتتمثل أعراض الضعف العقلي في تأخر النمو العام، والقابلية للإصابة بالأمراض، وقصر العمر، والعجز الجزئي أو الكلي عن كسب القوت أو المحافظة على الحياة، وجمود أو رتابة السلوك، ونقص القدرة على ضبطه أو تعديله. كما تتلخص الأعراض الجسمية في بُطء النمو الجسمي وصغر الحجم ونقص الوزن في الجسم والعقل عن المتوسط، وتشوه شكل الجمجمة والأذنين والعينين والفم والأسنان وتشوه الأطراف وبطء النمو الحركي، وضعف واضطراب النمو الجنسي.

أما عن الأعراض العقلية، فتتلخص في انخفاض نسبة الذكاء عن (70) ، والضعف في كل من الكلام والذاكرة والانتباه والتركيز والتخيل والتصور والفهم والتفكير والتحصيل. أي حدوث بطء في معدل النمو العقلي المعرفي بصورة عامة.

كما توجد عدة أعراض اجتماعية للمتعلم المصاب بالضعف العقلي، حيث يصعب عليه القيام بعملية التوافق الاجتماعي، وعدم تحمله للمسؤوليات التي تُلقى على عاتقه، ونقص الميول والاهتمامات، واضطراب مفهوم الذات لديه، وميله إلى مشاركة من هم أصغر منه سناً في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

كذلك تظهر بعض الأعراض الانفعالية، كالاضطراب والتقلب الانفعالي، وسرعة التأثر، وعدم تحمل القلق والإحباط، وعدم إكتمال نمو الانفعالات أو تهذيبها بصورة عامة، واتصاف ردود الأفعال لديه بأنها بدائية بسيطة، إضافة إلى سوء التوافق الانفعالي.

وللضعف أو التخلف العقلي مستويات عدة، تمّ تحديدها على أساس نسبة الذكاء. وتتمثل هذه المستويات في الآتي:

1 - المستوى المعتدل: وتتراوح نسبة ذكاء الأفراد في هذا المستوى ما بين (55-69) حسب مقياس وكسلر للقدرات العقلية. ويتصف الأفراد هنا بأن لديهم القدرة على التعلم. لذا، فإنه يتم إلحاقهم بمعاهد التربية الخاصة، حيث يمكن أن يشاركوا في برامج التربية الفنية والرياضية والموسيقية وبعض الأنشطة الأخرى. ومع ذلك، فإن أهم ما يميزهم تحصيلهم الدراسي المتعثر.

2 - المستوى المتوسط: وتتراوح نسبة ذكاء الأفراد في هذا المستوى ما بين (40 - 54) حسب مقياس وكسلر للقدرات العقلية. وهم بصورة عامة أقرب إلى المستوى المعتدل، إلا أنهم أكثر تعثراً في الدراسة، وأقل مواءمة أو تأقلماً من الناحية الاجتماعية.

3- المستوى الشديد: وتتراوح نسبة ذكاء الأفراد في هذا المستوى ما بين (25 - 40) حسب مقياس وكسلر للذكاء. وهذه الفئة غير قابلة للتعلم، ومع ذلك، فإنه يمكن تدريب أفرادها على بعض المهن البسيطة والتي لا تتطلب مهارات معقدة. ويلاحظ على أفراد هذا المستوى ممن هم في سن العاشرة، انهم يواجهون صعوبة شديدة في العد حتى الرقم عشرة، وصعوبة ربط أحذيتهم أو أزرار ملابسهم، أو إدراك بعض المفاهيم الكمية مثل: اكثر، اقل، أسرع، ابطأ. كما يصعب على أفراد هذه المجموعة الاكتفاء بنفسها اقتصادياً في سن الرشد.

4 - المستوى العميق: وتقل نسبة ذكاء افراد هذه المجموعة عن 25 حسب مقياس وكسلر للقدرات العقلية. ويصعب على هؤلاء الأشخاص رعاية انفسهم بأنفسهم، مما يستوجب رعايتهم طوال فترة حياتهم من جانب الآخرين، لأنه يمكن وضع مستوياتهم العقلية ضمن مستوى الطفل الذي يبلغ عمره سنتين فقط.

موقف المنهج من مشكلة الضعف او التخلف العقلي: يتحمل مخططو المناهج مسؤولية كبيرة في التصدي لمشكلة التخلف العقلي التي تواجه نسبة معينة من أفراد المجتمع. وهنا لا نتوقع من مخططي المناهج الوصول بالمتخلفين عقلياً إلى مستوى الأفراد العاديين، بل تصميم مناهج خاصة تساعدهم على تحمل المسؤولية في الحياة اليومية، والاعتماد على انفسهم ولو جزئياً، وتشجيعهم على التوافق مع ظروف البيئة للقيام بما يتمشى مع قدراتهم العقلية، بدلاً من الإعالة الكاملة من الآخرين والاعتماد عليهم.

ويعتبر التشخيص المبكر لمستويات التخلف العقلي أو حالاته، من الأمور الضرورية لتخطيط المنهج المناسب لهم، بعد توزيعهم على برامج التربية الخاصة الملائمة للحالات العقلية التي تم تصنيفهم على أساسها. فقد ظهرت إتجاهات عدة تعمل على تقسيم الرعاية للمتخلفين عقلياً ضمن ثلاثة أنواع من الرعاية تتمثل في الآتي:

1 - التعليم في المدارس العادية ولكن ضمن برامج خاصة: حيث يستطيع التلاميذ من ذوي المستوى المعتدل ومن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (55 - 69) ، الالتحاق بالمدرسة العادية، على أن يتم تدريبهم في فصول خاصة داخل المدرسة العادية. وهنا يراعي مخططو المنهج المدرسي مستويات هؤلاء التلاميذ عن طريق التركيز في المنهج الخاص بهم على المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، بجانب مطالبة المعلمين بضرورة إكسابهم مهارات التفاعل الاجتماعي.

2 – التدريب في المنازل: ويتم ذلك للتلاميذ ممن تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (40 - 54) حيث يمكن تصميم منهج خاص بهم يتم من خلاله تدريبهم على مهارات اجتماعية وحركية بسيطة، مع التركيز على تهيئة الجو العائلي الطبيعي الملائم لهم والمزود بمساعدة مهنية تناسب قدراتهم العقلية. ويطالب المنهج في مثل هذا الموقف بتقديم الرعاية الخاصة في أيام محدودة، يتم من خلالها تقديم الإرشادات المناسبة لأولياء أمور التلاميذ ممن تنطبق عليهم هذه الحالة، من أجل تعريفهم بالوسائل الكفيلة لمواجهة احتياجات الأبناء. وقد أكدت الدراسات المختلفة، أن جو الأسرة بما فيه من رعاية وعطف وحنان ومودة، يساعد في كثير من الأحيان على زيادة تكيف هذه المجموعة من الناحية الاجتماعية ونمو قدرتهم على الكلام بشكل أفضل.

3 – الالتحاق بمؤسسات الرعاية: ويكون هذا بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من تخلف عقلي شديد وعميق وممن تقل نسبة الذكاء عندهم عن (39). وهم من أكثر الفئات حاجة إلى الرعاية النفسية والجسمية، مما يحتم وجودهم في مؤسسات خاصة لرعايتهم بطريقة علمية ومدروسة. وتركز مناهج هذه المؤسسات على تحقيق عدد من الأهداف التربوية المرغوبة مثل مساعدة هؤلاء التلاميذ على التكيف الاجتماعي داخل المؤسسة، وتكوين عادات اجتماعية مقبولة، وتدريبهم على المهارات الأساسية كالأكل واللبس والنظافة وعمليات البيع والشراء وتداول العملة، أما تعليمهم القراءة والكتابة، فقد ذكرت بعض الدراسات صعوبة اكتسابهم لهذه المهارات.

ويركز بعض المتخصصين في علم النفس التربوي على فئة أخرى تقع ضمن نسبة ذكاء تتراوح ما بين (70 - 84)، وهي أعلى من نسب الذكاء للمجموعات الثلاث السابقة. وقد سُميت تلك المجموعة ببطيئي التعلم أو المجموعة الحدية، التي تكون أقرب إلى التلاميذ العاديين من حيث قدرتهم على التكيف أو المواءمة، إلا أن قدراتهم على التعلم محدودة.

وغالباً ما يستطيع التلميذ بطيء التعلم الاستمرار في الدراسة مع زملائه العاديين في المرحلة الابتدائية، ويميل إلى الرسوب مرة أو مرتين في الصف الواحد أحياناً، مما يجعله يصل إلى المرحلة الأساسية العليا وهو في سن أكبر من زملائه العاديين. وهنا تزداد مشكلة صعوبة المناهج الدراسية بالنسبة له في تلك المرحلة ويتكرر الرسوب لديه، مما يجعل معظم هذه الفئة تترك المدرسة دون إنهاء تلك المرحلة.

وتقع على مخططي المناهج مسؤولية كبرى في علاج مشكلة بطيئي التعلم، حيث لا بد من تزويد المنهج بنوع من المادة النظرية والعملية تناسب قدراته العقلية، ومساعدتهم على أن يصبحوا مستقلين إقتصادياً في المستقبل عن طريق تهيئة منهج مهني يعدهم لحياة يعتمدون فيها على أنفسهم، بدلاً من الإعالة من جانب الآخرين، أو الاعتماد عليهم كلياً.

ب – مشكلة التأخر الدراسي وموقف المنهج منها: يمكن تعريف التأخر الدراسي على أنه التحصيل الدراسي في مستوى أقل مما تسمح به استعدادات الطالب الدراسية. فإذا كشفت المقاييس عن استعدادات عالية لدى الطالب، ولكنه حصل على مستوى متوسط من التحصيل، فإنه يعتبر من المتأخرين دراسياً. وبموجب هذا التعريف، فإنه سيتم إستبعاد كل من المتخلفين عقلياً وبطيئي التعلم.

وقد يُعاني احد الطلاب من تأخر دراسي عام يشمل جميع المواد الدراسية، في حين قد نجد طالباً آخر يعاني من تأخر دراسي في مجموعة من المواد الدراسية المترابطة كالعلوم أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية، بينما قد نلاحظ أحد الطلاب الذي يُعاني من تأخر دراسي في مادة دراسية واحدة كالفيزياء أو الجغرافيا أو النحو في اللغة العربية أو التعبير في اللغة الأجنبية.

وتعود مشكلة التأخر الدراسي إلى أسباب عديدة بعضها يتعلق بالطالب نفسه، وبعضها الآخر يرتبط بالمدرسة التي يلتحق بها الطالب، ونوع ثالث يرتبط بالأسرة التي ينتمي إليها الطالب نفسه. ويتفاوت تأثير هذه العوامل تبعاً لتفاوت قوة كل منها على الطالب الذي يعاني من مشكلة التأخر الدراسي. ومن بين أعراض التأخر الدراسي تشتت الانتباه، وضعف الذاكرة، واضطراب الفهم، وعدم القدرة على التركيز، وانخفاض التحصيل إلى ما دون المتوسط في بعض المواد، وإلى الضعف في مواد أخرى، إضافة إلى الإجهاد، والتوتر، والكسل، والحركات العصبية، والخمول، والبلادة، والاكتئاب، والشعور بالنقص، واليأس، والغيرة، والحقد، والاستغراق في أحلام اليقظة، وقلة الاهتمام بالدراسة، والغياب عن المدرسة أو الهروب منها.

وتمثل العوامل النفسية والانفعالية أهم العوامل المرتبطة بالطالب. فقد ينشأ التأخر الدراسي نتيجة عوامل انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس والانطواء والشعور بالحرمان النفسي والغضب الشديد والاختلال في الاتزان الانفعالي والتمرد على الأوامر والنواهي. وتؤدي هذه الانفعالات في الغالب إلى ضعف التحصيل الدراسي عند الطالب وقلة انتظامه في المدرسة ورغبته في عدم الذهاب إليها. كما قد ينشأ التأخر الدراسي عنده نتيجة كراهيته لمادة دراسية محددة لذكرياته المؤلمة مع المعلم الذي يقوم بتدريسها أو الطلاب الذين شاركهم في بعض المواقف التعلمية، مما جعله ينفر من تلك المادة، بل ومن المدرسة ذاتها.

وقد تكون بعض العوامل الجسمية هي المسؤولة عن التأخر الدراسي للطالب. فإصابة الطالب ببعض الأمراض التي تؤدي إلى نقص عام في الحيوية، وهبوط في مقدرة الطالب على

بذل الجهد المناسب مثل سوء التغذية أو الاصابة بنزلات البرد المتكرر واضطراب بعض أجهزة الجسم، يضعف من قدرته على بذل الجهد وإصابته بالتعب والصداع ونوبات البرد، مما يؤثر سلبياً على رغبته في الدراسة والمواظبة. كما قد يكون لديه ضعف في السمع أو البصر أو الحواس الأخرى، مما يؤثر سلباً على نشاط الطالب في الدرس واستجابته للمعلم، وقد يصبح احياناً مجالاً لسخرية زملائه، مما يثير كراهيته لهم وللمادة الدراسية وللمدرسة.

أما العوامل التي ترتبط بالمدرسة، فتعتبر في كثير من الأحيان مسؤولة عن التأخر الدراسي لدى العديد من الطلاب. حيث تدفع المعاملة القاسية والضرب والتوبيخ والسخرية أمام الزملاء إلى كراهية الطالب للمعلم. كما يؤدي استخدام طرائق تدريس لا تأخذ في الحسبان ميول الطالب واهتماماته وقدراته، إلى صرفه عن الانتباه للدرس، وما يترتب على ذلك من عدم فهم الطالب لذلك الدرس ويسهم في ظهور مشكلة التأخر الدراسي. كما أن تنقلات المعلمين في بداية العام الدراسي يؤدي إلى حدوث إرباك في عملية التدريس، واختلاف في طرائق التدريس والمعاملة، مما يؤدي إلى إنخفاض مستوى التحصيل لدى بعض الطلاب.

ويعتبر تعديل الجداول المدرسية من المؤثرات السلبية على بعض الطلاب، وذلك نظراً للتغيير الذي يطرأ على توزيع المعلمين على الصفوف المختلفة، مما يؤثر بدوره على اتجاهات الطلاب نحو المعلمين ونحو المادة الدراسية ونحو المدرسة نفسها، مما ينعكس سلباً على التحصيل. كما قد يعود انخفاض التحصيل عند من يعانون من مشكلة التأخر الدراسي، إلى كون المناهج فوق مستويات هؤلاء الطلاب وقدراتهم وبعيدة عن اهتماماتهم وميولهم.

ومن العوامل السلبية المرتبطة بالمدرسة والتي تؤثر على تحصيل بعض الطلاب المتأخرين دراسياً، ازدحام الخطة الدراسية وثقلها عليهم، ووجود نظام مدرسي صارم وشديد، يهيىء الفرصة المناسبة لتكوين اتجاهات سلبية لديهم ليس نحو المديرين والمعلمين فحسب، بل ونحو المدرسة والنظام التربوي ككل أيضاً.

وتلعب العوامل المرتبطة بالأسرة والظروف الاجتماعية دوراً كبيراً في ظهور مشكلة التأخر الدراسي وتعميقها واستمرارها. فالخلافات التي تدب أحياناً بين الأم والأب أو بين الوالدين والأبناء، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وقلق، يضعف من ثقة الطالب بوالديه وبالتالي بنفسه، مما يؤثر سلبياً على تحصيله الدراسي.

كما أن قلة أو انعدام وسائل التسلية، وضيق مساحة المنزل، والظروف المادية والمعيشية السيئة للعائلة، تعتبر من العوامل التي ينشأ عنها نقص في وسائل الراحة وفي الغذاء والكساء، مما يؤدي إلى سوء الأحوال الصحية وانخفاض القدرة على بذل الجهد للدراسة

والتفكير العلمي، والخروج إلى الشارع للتعويض عن نقص وسائل الترفيه والراحة، مما يجعله يقوم بالعديد من المخالفات والممنوعات دون رقيب أو حسيب من الوالدين.

ويعتبر النمط الثقافي الذي تنتمي إليه الأسرة من العوامل المهمة في ظهور مشكلة التأخر الدراسي. حيث إن المستوى الثقافي المنخفض للوالدين يؤدي إلى نشأة الطالب في بيئة لا تُعطي للعلم ما يستحقه من رعاية واهتمام، مما يشجع على ظهور الاتجاهات السلبية بين الأبناء نحو المدرسة ورسالتها، وما يتبعه من تعرضهم لمشكلة التأخر الدراسي.

كما تؤثر التنشئة الاجتماعية السيئة سلبياً في تحصيل الطالب الدراسي. فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية للتنشئة كالسيطرة التامة على الأبناء وإظهار الهيبة والشدة في التعامل معهم، يدفعون الأبناء إما إلى الخجل والخوف من جهة أو الى التمرد ضد السلطة من جهة ثانية. ومن الصعب أن يسير الطالب في دراسته سيراً طبيعاً في كلتا الحالتين.

ومن العوامل الأخرى المشجعة لمشكلة التأخر الدراسي، الطموح الزائد للآباء وغير الواقعي بالنسبة لقدرات ابنائهم. حيث أن فشل الطالب في تحقيق الطموح الزائد للوالدين يؤدي إلى شعوره بعدم الكفاية وشعور الآباء بخيبة الأمل، مما ينعكس على سير الطالب الدراسي ويؤدي إلى تأخره فيه. كما أن حرمان الطالب من إشباع العديد من الحاجات النفسية والاجتماعية كالحب والتقدير والتشجيع والمكانة والاهتمام، وبخاصة في مرحلة الطفولة، يترتب عليه الكثير من المشكلات النفسية والانفعالية التي تؤثر سلباً على تركيزه واستيعابه الدراسي، مما يؤدي إلى تأخره دراسياً.

موقف المنهج من مشكلة التأخر الدراسي: يتلخص موقف المنهج من مشكلة التأخر الدراسي، في ضرورة التركيز على دعم العلاقة بين الطالب والمدرسة عن طريق تشجيع المعلمين على دراسة أحوال الطلاب الذين يعانون من مشكلة التأخر الدراسي للتعرف الى العوامل الرئيسة لهذا التأخر عندهم، والظروف الحقيقية أو الواقعية التي يعيشونها، تمهيداً للتفكير في وضع وسائل العلاج الصحيحة لهذه المشكلة في ضوء اطلاعهم على الأوضاع الواقعية، وتعاونهم مع الأسرة في هذا الصدد.

كما ينبغي على مخطط المنهج المدرسي أن يجعلوا بعض أجزاء من أنشطة ذلك المنهج تُركز على ضرورة قيام معلمي المدارس أو الاخصائيين الاجتماعيين فيها بزيارات دورية لمنازل الطلاب بعامة والطلاب الذين يعانون من مشكلة التأخر الدراسي بخاصة، وذلك للتعرف عن كثب على حقيقة هذه المشكلة ووضع الحلول الناجعة لها. وهنا يلعب مجلس الآباء والمعلمين ومجلس الامهات والمعلمات دوراً بارزاً في توطيد دعائم العلاقة الايجابية بين المدرسة والمنزل، والإسهام في معالجة هذه المشكلات.

وقد تقوم المدرسة بعد تحديد الطلاب الذين يعانون من مشكلة التأخر الدراسي، بعمل لقاءات بينهم وبين المعلمين من مختلف التخصصات، لفتح حوار صريح معهم يؤدي إلى ايجاد جو من الثقة المتبادلة، من أجل التعاون معاً لحل هذه المشكلة، والتي قد يكون من بينها عمل حصص إضافية لمراجعة الموضوعات التي يشعر الطلاب بضعف فيها، إذا شعر بأن ذلك يؤدي إلى تحسن في وضعه الأكاديمي، أو ربما نقله من شعبة إلى أخرى إذا شعرنا بأنه سيؤدي إلى حل جزءٍ من المشكلة.

كما قد تكون المحاضرات الدينية والنفسية والاجتماعية والخلقية لها الأثر الايجابي في علاج مشكلة التأخر الدراسي. فمثل هذه المحاضرات قد تؤدي إلى بلورة الدور الذي ينبغي أن يقوم به الطالب في المدرسة والبيت والمجتمع، مع مراعاة الظروف المحيطة به والتكيف معها، ومواجهة المواقف بشجاعة، والتعامل مع الأمور بواقعية تامة، بعيداً عن احلام اليقظة. وهنا لا بد من التمسك بالأسلوب العلمي في التفكير عند التعامل مع المشكلات، مما يجعله يتصدى لهذه المشكلة ومنها مشكلة التأخر الدراسي بروح من المسؤولية المطلوبة، التي تشجعه على التعرف الي أساليب الاستذكار الصحيحة ووضع الخطط التنظيمية لها ومراجعة معلمه من وقت لآخر لتوضيح ما يصعب عليه من أمور دراسية قبل ان تتفاقم سوءاً.

رابعاً : مفهوم التعلم وعلاقته بالمنهج المدرسي

ظهرت تعريفات عديدة من جانب العلماء والمتخصصين في التربية وعلم النفس لمفهوم التعلم. فمنهم من قام بتعريفه على انه عملية تذكر أو تحصيل للمعارف والمهارات، ومنهم من نظر إليه على أنه عملية تدريب لملكات العقل، ومنهم من اعتقد بأنه عملية تغير أو تعديل في السلوك. وسوف نتطرق إلى كل تعريف من هذه التعريفات، موضحين علاقته بالمنهج المدرسي كالآتي:

1 – **تعريف التعلم علي انه عملية تذكر او تحصيل للمعارف:** لقد ظهرت تعريفات للتعلم تركز على أنه يمثل عملية تذكر او عملية تحصيل للمعارف، وأن العقل يعتبر مخزناً أو مستودعاً لها. ولكي تتم عملية الخزن، فإنه لا بد من التركيز على عملية الحفظ. وكان من بين اصحاب هذه النظرة ومن اكثر المدافعين عنها، المربي المعروف هربارت Herbart الذي كان ينظر إلى عقل الإنسان على أنه كالصحيفة البيضاء عند الولادة، وأن الخبرة والتعلم يمدانه بكل جوانب المعرفة.

وينظر أصحاب هذا الراي إلى التعلم على أنه مرادف للمعرفة وليس بالضرورة الاهتمام بمدى استخدام الطلاب لهذه المعارف في الحياة اليومية. ويتم التركيز هنا على حفظ المعارف

المطلوبة دون ربطها بالواقع. فمثلاً، قد يتعلم الطلاب الكثير عن المرفوعات والمنصوبات في اللغة العربية، ولكن الأمر الأهم هو أن يتحدثوا بلغة عربية فصيحة تتم فيها مراعاة قواعد المرفوعات والمنصوبات بشكل دقيق.

كذلك قد يحفظ الطلاب الكثير من أبيات الشعر أو القصائد الشعرية أو الأمثال أو الأقوال المأثورة أو الآيات الكريمة أو الأحاديث النبوية الشريفة، وهذا شيء ضروري ومهم لتكوين خلفية معرفية قوية. ومع ذلك، فإن الأكثر أهمية من مجرد حفظها هو استخدامها في الوقت المناسب أو في الظروف الملائمة أو عندما يكون ذكر القول المأثور أو الآية الكريمة أو بيت الشعر أو المعلومات تأييداً لوجهة نظر ما أو توضيحاً لموقف معين، أو علاجاً لمشكلة قائمة، أو تعزيزاً لسلوك ايجابي، أو منعاً للقيام بسلوك سلبي.

كما قد يتعلم الطلاب الشيء الكثير عن الدورة الدموية في دروس مادة العلوم وأهمية الدم النقي لحياة الإنسان وخطورة تلوث الدم على حياته. ومع ذلك، فان الأكثر اهمية من معرفة كل هذا، هو التصرف السليم والصحي في حالة إذا ما تعرض ذلك الشخص أو غيره لبعض الجروح. فهل يقوم بتطيهر مكان الجرح بعد تنظيفه حتى يمنع الدم من التلوث؟ وهل يذهب إلى اقرب طبيب أو عيادة صحية او مستشفى للعلاج إذا كان الأمر أكثر خطورة؟ أو انه يترك الجرح مفتوحاً أو يضع عليه قماشاً غير نظيف او محلولاً غير مناسب؟

كذلك ليس من المهم فقط للطلاب أن يتعرفوا مراحل عملية الهضم للطعام في جسم الإنسان، ولكن الأهم أن يتناولوا الطعام النظيف وغير الفاسد، وأن تكون أيديهم نظيفة حتى لا يصابوا بالأذى والعدوى والأمراض. كما أنه ليس المهم أن يتعرف الطالب في دروس الجغرافيا على الجهات الأصلية والفرعية فحسب، ولكن الأهم تطبيقها بشكل صحيح في حياتهم العملية اليومية.

وهنا، فإنه ينبغي على مخططي المناهج المدرسية، ألا يهتموا بتزويد الطلاب بالمعارف الكثيرة وحجم الكتب المدرسية الضخمة على أساس أنه الهدف الأسمى والوحيد، بل لا بد من ربط ذلك بالحياة اليومية مع طرح الأنشطة المتنوعة والأمثلة الكثيرة المطبقة في ميدان الحياة. كما أن على منفذي المنهج من المعلمين، أن يركزوا على ربط تلك المعارف بحياة طلابهم وأن يتأكدوا من تطبيق تلك المعارف في تعاملهم مع الأمور الحياتية المختلفة.

2 – **تعريف التعلم على انه تدريب للعقل، وعلاقة ذلك بالمنهج:** لقد ظهرت في وقت من الأوقات تعريفات للتعلم على أنه تدريب لملكات العقل، وكان ذلك من جانب أنصار مدرسة الجشطالت Gestalt. ويؤمن أصحاب هذا التعريف بأن العقل البشري مقسم إلى أقسام أو خانات تعرف بالملكات. وتتمثل أهم الملكات العقلية في ملكة الحفظ أو التذكر، وملكة التخيل وملكة التفكير.

فإذا اردنا تدريب ملكة الحفظ أو التذكر مثلاً عند الطالب، فإن علينا تشجيعه على حفظ الكثير من الحقائق والمعارف والمعلومات كالآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والأشعار والحقائق التاريخية والأدبية والعلمية المختلفة.

أما إذا رغبنا في تدريب ملكة التخيل عند الطلاب، فلا بد من تشجيعهم على قراءة القصص والروايات المتنوعة والمغامرات المتعددة وتاريخ البطولات وسيرة العديد من العظماء والقادة والمغامرين والمكتشفين والمخترعين والرياضيين وغيرهم ممن كان لهم التأثير العظيم في حياة شعوبهم سياساً أو اقتصادياً أو اجتماعياً أو ثقافياً.

أما إذا كنا نهدف إلى تنمية ملكة التفكير لدى الطلاب، فإن علينا تشجيعهم على حل الكثير من المسائل في مادة الرياضيات، حيث يتطلب ذلك تفكيراً مركزاً من جانبهم وتنمية لملكة التفكير نفسها لديهم.

وقد أدرك المتأخرون من أنصار مدرسة الجشطالت، الخطأ الذي وقع فيه أسلافهم من حيث تقسيم العقل إلى خانات أو ملكات، وذكروا بأن التعلم الحقيقي هو تدريب عقلي يتطلب توفير الفرص التي يقوم الطالب فيها بحل العديد من المشكلات المتنوعة التي تساهم في تدريب عقله ككل وليس تدريب إحدى ملكاته وهي ملكة التفكير فقط.

ويمثل الراي الأخير للمستجدين من أنصار مدرسة الجشطالت رأياً تربوياً أكثر إيجابية، لأنه يُلقي مسؤولية واضحة على مخططي المناهج المدرسية أو منفذيها تتمثل في الإكثار من طرح المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والثقافية والصحية المختلفة في المنهج، مع مطالبة المعلمين بتدريب الطلاب على حلها والتفاعل معها.

3 – تعريف التعلم علىٰ انه تغير في السلوك، وعلاقة ذلك بالمنهج: فقد عمل ثورندايك Thorndike على تعريف التعلم على أنه سلسلة من التغيرات التي تطرأ على سلوك الإنسان. أما جيلفورد Guilford، فيرى أن التعلم تغير في السلوك ناجم عن استثارة بسيطة أو مواقف معقدة، في حين يشير مكونيل Mc Conel إلى أن التعلم هو تغير مستمر في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يعيش فيها الفرد، ويرتبط من ناحية ثانية بمحاولات الفرد المستمرة في الاستجابة لها بنجاح.

وتركز هذه التعريفات جميعاً، على التغير في سلوك المتعلم، مما يجعل المسؤولية التربوية كبيرة على مخططي المناهج تتمثل في ضرورة أن يتم التركيز على ايجاد أو إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين بدلاً من الاهتمام بحفظ الحقائق والمعلومات فقط. فمثلاً، إذا قرأ الطلاب عن تلوث البيئة ومضار هذا التلوث على النبات والـ يوان وفوق ذلك صحة الإنسان

وحياته، فلا بد للمنهج من التركيز على ضرورة أن يتكون لدى المتعلمين اتجاهات ايجابية للحفاظ على البيئة نظيفة وخالية من التلوث، كما ينبغي أن يتكون لديهم في الوقت نفسه اتجاهات سلبية ضد التلوث نفسه، بحيث يعملون على محاربته من جهة، وتوعية الناس بمخاطره وأثاره السلبية من جهة ثانية.

خامساً : نظريات التعلم وعلاقاتها بالمنهج المدرسي

يُقصد بالنظرية في علم النفس، المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون برهان. ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم تسمى تكوينات فرضية يتم إقرارها لتحديد بعض انماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية، ومتغيرات الاستجابات من ناحية أخرى.

وتمثل نظريات التعلم محاولات جادة لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها وتفسيرها والتنبؤ بها بطريقة علمية. حيث قامت هذه النظريات على تجارب بافلوف التي استخدم فيها الكلاب، في حين قامت نظرية المحاولة والخطأ على تجارب ثورندايك على القطط بصفة خاصة، بينما اعتمدت نظريات الجشطالت على تجارب كوفكا وكوهلر على حيوان الشمبانزي. وفيما يلي نبذة عن نظريات التعلم المشهورة وعلاقتها الوثيقة بالمنهج المدرسي:-

(1) نظرية التعلم الشرطي وعلاقتها بالمنهج: حيث قامت هذه النظرية على تجارب بافلوف pavlov التي ركزت على دراسة فسيولوجيا الهضم، مما ادى إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها إفرازات الغدد في عملية الهضم، وبخاصة الإفرازات اللعابية منها. فقد لاحظ بافلوف ظاهرة إفراز اللعاب قبل تقديم الطعام إلى الكلب، وذلك بمجرد رؤيته للشخص الذي اعتاد أن يُحضر له الطعام[1]. وقد فسر ذلك على أساس تكوين ارتباطات عصبية أو علاقات شرطية بين المثير الطبيعي المتمثل في الطعام والمثير الشرطي أو الصناعي المتمثل في الجرس، اي أن التعلم يتوقف على التصاحب الزمني والاقتران بين مثيرين.

وقد لقيت تجارب بافلوف الروسي اهتماماً في الولايات المتحدة على يد واطسون Watson الذي اجرى عدداً من التجارب لكي يثبت إمكانية تكون الاستجابة الشرطية عند الحيوان والإنسان. وكان بافلوف وتلاميذه قد توصلوا إلى عدد من الأسس أو المبادىء العامة للاشراط الكلاسيكي التي يمكن عرضها وربطها بمجال المناهج وطرق التدريس. وهذه المبادىء هي:

ا - مبدا التكرار او التمرين: حيث يلعب التكرار دوراً مهماً في حدوث التعلم الشرطي. إذ عن طريقه يرتبط المثير الصناعي (الجرس) بالمثير الطبيعي (الطعام) ويكتسب المثير الصناعي

(1) ممدوح الكناني وآخرون (1994) المدخل الى علم النفس. الكويت: مكتبة الفلاح ص 286 .

قدرته على إحداث الاستجابة (إسالة اللعاب). وكلما زادت مرات التكرار، زادت قوة المثير الصناعي.

وعلى المهتمين بالمناهج وطرق التدريس الاستفادة من هذا المبدأ أو تطبيقه عند التخطيط للمناهج المدرسية أو تنفيذها. فالتكرار ضروري في تعلم الحوادث التاريخية وأزمنتها ورسم الخرائط الجغرافية والتاريخية، والتمرين عليها مرات ومرات، ووضع الأماكن المختلفة عليها. كذلك ينبغي الاهتمام بمبدأ التمرين أو التكرار في مناهج اللغة العربية وبخاصة دروس الإملاء وحفظ الأشعار والمعاني، وأيضاً في مناهج اللغة الانجليزية عند كتابة الكلمات أو حفظ المعاني. ولا يقل اهتمام الرياضيات بهذا المبدأ عن بقية ميادين المعرفة السابقة، وبخاصة في حل تمارين الحساب والجبر والهندسة والتفاضل والتكامل والإحصاء والاحتمالات، ويبقى لمبدأ التكرار أو التمرين أهمية قصوى في التربية المهنية والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الأسرية كتعليم الطباعة أو إتقان التمارين الرياضية أو الأشغال اليدوية في الحدادة أو النجارة أو التطريز أو الرسم والنحت.

ب - مبدأ التعزيز Reinforcement : لا يحدث التعلم الشرطي إلا إذا توفر شرط التعزيز. ويُقصد بالتعزيز هنا، تقديم المثير الأصلي وهو الطعام في تجربة بافلوف، مع المثير الشرطي أو بعده بقليل، وهو سماع صوت الجرس، تعزيزاً للمثير الشرطي، لأنه يعمل على تدعيمه ليصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الشرطية وهي إسالة اللعاب. وقد تبين أنه كلما زاد عدد مرات التعزيز المتقطع، قوي الرباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية.

وهنا ينبغي على مخططي المناهج التركيز في أدلة المعلم التي يشرفون على وضعها أو تصميمها، أن يشجعوا المعلمين على ضرورة استخدام مبدأ التعزيز أو تطبيقه مع الطلاب خلال العملية التعليمية التعلمية عن طريق إثابة الطالب الذي يجيب إجابة صحيحة بالكلمة الطيبة أو ببضع علامات أو درجات تضاف إلى علاماته أو درجاته السابقة، مع تشجيعه على عمل المزيد من الايجابيات قولاً وعملاً، مع تعزيز ذلك مستقبلاً.

جـ - مبدأ الانطفاء Extinction : لاحظ بافلوف أنه إذا تكرر وجود الجرس، (وهو المثير الشرطي)، فإن الاستجابة أو كمية اللعاب تأخذ في النقصان حتى تتوقف أخيراً. ومع ذلك، فإن انطفاء الاستجابة لا يكون نهائياً، فقد وُجد انه إذا تمّ تقديم المثير الشرطي للحيوان بعد انطفاء الاستجابة بفترة من الزمن تكفي لراحته، فإن الاستجابة تعود للظهور من جديد.

ولهذا المبدأ فوائد عديدة في المناهج وطرق التدريس، حيث يُوضح بعض الشروط الواجب توافرها في العملية التعليمية التعلمية، ويبين اثر التكرار دون تعزيز. فعندما يجيب الطالب

إجابات صحيحة عديدة دون تلقي أية اثابة تعزيزية من جانب المعلم، فإنه سيُهمل المشاركة في استجابات صحيحة أو يخفف من طرحها على الأقل. كذلك إذا ما قام المعلمون بإرسال آرائهم في المناهج التي يطبقونها إلى مخططي المناهج أنفسهم دون الحصول على التعزيز، فإنهم سيهملون عملية تقويم المناهج أو العمل على تحسينها مستقبلاً.

د - مبدأ التعميم Generalization : يمكن للاستجابة الشرطية التي ترتبط بمنبه شرطي معين أن تثيرها منبهات أخرى شبيهة بالمنبة الشرطي. فإفراز اللعاب لصوت جرس ذي رنين معين يمكن أن يتم أيضاً عند سماع الحيوان لصوت جرس آخر ذي رنين مختلف. وكلما زاد الشبه بين المنبه الجديد وبين المنبه القديم، كانت الاستجابة الشرطية للمنبه الجديد أقوى.

ويمكن لمخططي المناهج استغلال هذا المبدأ عند تخطيط الوحدات المقررة المختلفة. فما عليهم إلا أن يتطرقوا إلى بعض المعلومات التمهيدية التي درسها الطلاب سابقاً والانتقال تدريجياً إلى معارف ومعلومات أكثر صعوبة. ففي مثل هذا الموقف يزداد تعلم الطلاب من المادة الجديدة لأن التعميم قد حصل لأمور سبق التعرض إلى بعض جوانبها. ففي تعلم المفهوم الذي يسبق القدرة على التعميم، يتم طرح العديد من الأمثلة المتشابهة في المعنى أو التي تندرج تحت المفهوم، فيؤدي ذلك إلى مساعدة المتعلم على إدراك المعنى الحقيقي للمفهوم ويمكنه بسهولة بعد ذلك، إدراك ذلك المفهوم في المواقف التي تنطبق عليها خصائصه، فتتكون لديه بالتالي القدرة على التعميم.

هـ - مبدأ التمييز Discrimination : حينما تبدأ عملية الإشراط في التكون، يأخذ الإنسان أو الحيوان بالتمييز بين المثيرات المناسبة والمثيرات غير المناسبة. وعن طريق هذا التمييز، فإنه يستجيب بصورة انتقائية لمثيرات محددة تمَّ تعزيزها من قبل، ويفشل في الاستجابة للمثيرات غير المعززة.

ويمكن لمخططي المناهج، الاستفادة من هذا المبدأ عن تصميمهم للمناهج المدرسية أو أدلة المعلمين، وبخاصة عند وضع الأنشطة المتنوعة، أو الاختبارات المتعددة، بحيث يكون من بين هذه الأنشطة ومن بين فقرات الاختبارات، بعض الأنشطة أو الفترات التي تعتمد على سابقتها، ولا ينتقل الطالب إلى اللاحق منها إلاّ إذا أجابتها بدقة. كما يمكن أن تكون فقرات الأنشطة أو الأسئلة في جزء من الكتاب المقرر، بينما تكون الإجابات الصحيحة في جزء آخر. كذلك ينبغي أن يشجع المعلمون، الطلاب الأقوياء الذين ينتقون المثيرات المناسبة ويستجيبون لها بدقة، على الانتقال إلى أنشطة أو أسئلة أكثر عمقاً تسمى بالأنشطة الإثرائية أو التعمقية Enrichment Activities .

كذلك يمكن الاستفادة من هذا المبدأ في تعليم الطلاب الحركات الصحيحة في الألعاب التي تستدعي ذلك، بحيث إذا ما قام المتعلم بالحركة الصحيحة المطلوبة، فإنه يتم تعزيزه بنوع مناسب لطبيعة الموقف، وإذا اتى المتعلم بحركة خاطئة يمكن عقابه بنمط ملائم من أنماط العقاب بشكل يدفعه لأن يتمسك بما يجلب له الارتياح ويبتعد عما يجلب له الضيق أو الضجر. وينطبق هذا القول على إكساب المتعلم القيم المرغوب فيها والابتعاد عما هو مرغوب عنه. كما ينطبق القول نفسه على تعلم الخطوات الصحيحة لحل تمارين الرياضيات وأسئلتها أو إجراء التجارب في المعمل.

كذلك يمكن الاستفادة من هذا المبدأ عند إجراء عملية التقويم، وذلك للكشف عن مدى إدراك المتعلم للمفاهيم الرئيسية في المادة أو تمكنه من مواقف تعلمية أخرى، بحيث يتم طرح اختيارات متعددة في الإجابة عن الأسئلة يكون من بينها إجابة واحدة صحيحة يستطيع المتعلم تمييزها عن الاختيارات الخاطئة، وإلى غير ذلك من أمور أخرى.

(2) نظرية التعلم بالمحاولة والخطا وعلاقتها بالمنهج: يطلق على هذه النظرية أحياناً نظرية الارتباط، والتي يرجع الفضل الأكبر في ظهورها والدفاع عنها إلى ثورندايك Thorndike أحد رواد علم النفس التجريبي. فقد اهتم بقياس الذكاء، وأجرى تجاربه على الحيوان، حتى يُلقي الضوء على مشكلات الذكاء لدى الانسان. وقد شرح ثورندايك نظريته التي تدور حول تفسير عملية التعلم في كتابه "ذكاء الحيوان" الذي أصدره عام 1898 وفي كتاب آخر صدر عام 1913 تحت عنوان "علم النفس التربوي" وفي كتاب ثالث صدر عام 1933 بعنوان "أساسيات التعلم".

وتتلخص تجارب ثورندايك الأولى في انه كان يضع قطاً جائعاً في قفص سماه "صندوق المشكلة" وكان يضع أمامه في خارج القفص قطعة من السمك. وكان ذلك القفص مصنوعاً بطريقة خاصة، بحيث يستطيع القط فتح باب الصندوق عن طريق الضغط على الرافعة بداخله. وكان القط الجائع يقوم في بداية الأمر بالعديد من المحاولات للوصول إلى قطعة السمك. فقد حاول أولاً الخروج من بين القضبان، ثم حاول بالضغط على القضبان نفسها بمخالبه محاولاً خلعها. وعندما تكررت المحاولات للوصول إلى الهدف، نجح القط عن طريق الصدفة بالضغط على الرافعة التي تفتح الصندوق. وكان ثورندايك يسمح للقط بأكل قطعة صغيرة فقط من السمك، ثم يضعه مرة أخرى في القفص، ويبدأ محاولاته من جديد حتى يصل إلى هدفه مرة ثانية وثالثة وهكذا.

وقد لاحظ ثورندايك أن المحاولات الخاطئة التي وقع فيها القط للوصول إلى هدفه، كانت تقل تدريجياً، إلى درجة أنه بعد فترة من التدريب على هذه المشكلة كان القط ينجح في

الوصول إلى قطعة السمك بمجرد وضعه في الصندوق وضغطه على الرافعة التي تفتح الباب. وقد سجل ثورندايك الزمن الذي يستغرقه القط في المحاولات العشوائية إلى أن يخرج، فوجد أنه استغرق في المرة الأولى القط في المحاولات العشوائية إلى أن يخرج، فوجد أنه استغرق في المرة الأولى (160) دقيقة، وفي المرة الرابعة (100) دقيقة، وفي المرة الثانية عشرة (20) دقيقة، وفي المرة العشرين دقيقة واحدة أو أقل.

وأعيدت تجارب ثورندايك على الفئران، حيث وُضع الفأر في متاهة تحوي طرقاً كثيرة متقاطعة ليس فيها غير طريق واحد يوصل إلى الهدف. وقد سجل عدد مرات دخول الفأر وخروجه من الطرق المسدودة حتى تمكن بالمحاولة والخطأ أن يتعلم الطريق الصحيح. كما طبق تجاربه فيما بعد على فراخ الدجاج وأخيراً على الانسان. حيث قدم للشخص قوائم من الكلمات الإسبانية، ومقابل كل كلمة خمس كلمات انجليزية يطلب منه اختيار أقربها إلى معنى الكلمة الإسبانية. وعندما ينتقي الشخص الكلمة المناسبة يثيبه بقوله "اصبت"، أما العقاب عند اختياره الكلمة غير المناسبة فهو قوله "اخطأت" وكانت النتيجة أن الثواب يعمل على دعم الارتباط بالكلمة الصحيحة، ولكن العقاب لا يُضعف الارتباط بالكلمة الخاطئة ولا يمنع الشخص من العودة إليها. أي أن تأثير المكافأة أقوى من تأثير العقاب[1].

ويمكن لمخططي المنهج المدرسي ومنفذيه الاستفادة من نظرية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ لأنها تقوم أصلاً على مبدأ النشاط الذاتي. حيث يتعلم الطالب عن طريق العمل Learning by Doing وعن طريق ما يسمى بالاستجابات النشطة Activity Responses، مما أدى إلى الاهتمام بظهور منهج النشاط ومدارس النشاط على يد جون ديوي. ذلك المنهج الذي يقوم على أنواع متباينة من النشاط تتناسب وما بين الطلاب من فروق فردية، وتتمشى مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم.

كذلك يمكن الاستفادة من أفكار ثورندايك التي ركزت على التدريب النوعي الخاص لكل خبرة. حيث يعتمد النجاح في تعلم رسم الخرائط أو رسم الأشياء والمناظر، على التدريب النوعي للتلاميذ على رسم الخرائط والمناظر المتنوعة، كما أن تعلم الحساب ينبغي أن يعتمد على التدريب النوعي على العمليات الحسابية، في حين يجب أن يعتمد قيام تعلم اللغة والأدب على التدريب النوعي لتعلم الكلمات ومعانيها.

---

(1) للمزيد من التفصيلات عن نظرية المحاولة والخطأ، ارجع الى الآتي:

- ابراهيم وجيه محمود (1987) التعلم: اسسه ونظرياته وتطبيقاته. القاهرة: دار المعارف ص ص 149 - 171.

وكان لمبدأ الحرية الذي طبقه ثورندايك مع الحيوانات لتصل إلى هدفها، الأثر الكبير على مخططي المناهج الذين نادوا بضرورة تمتع الطفل بالحرية أثناء تعلمه، وعدم تقييده في حركاته أو جلساته، مع ضرورة مراعاة المنهج لذلك عند تخطيطه أو تطبيقه أو تعديله.

وبما أن ثورندايك قد عمل على التدرج في صعوبة المشكلات التي طرحها على الحيوانات وانه قد بدأ بالسهل منها حتى يشعر الحيوان بالثقة والنجاح لتسهيل التعلم لديه، ثم تدرج بعد ذلك إلى الصعوبة، فإنه يمكن الاستفادة من ذلك عند تخطيط المنهج المدرسي بحيث يتم طرح الأهداف والمحتوى والخبرات واجراءات التقويم السهلة أولاً، ثم يتم بعد ذلك التدرج في صعوبتها كلما مرَّ الطلاب بخبرات جديدة تتطلب عمقاً في التفكير وفي التعامل.

ولا ننسى الأثر الإيجابي الذي تركته تجارب ثورندايك حول اهمية الدافع في الوصول إلى الهدف. فوجود الدافع شرط اساسي من شروط التعلم، وهذا ما يمكن التركيز عليه عند تنفيذ المنهج المدرسي من جانب المعلمين، حيث لا بد من مراعاة مبدأ الدافعية عند تعاملهم مع الطلاب داخل حجرة الدراسة سواء في المناقشات المختلفة أو من خلال الأنشطة المتنوعة ذات العلاقة بالموضوعات المدرسية الكثيرة.

(3) نظرية التعلم بالاقتران وعلاقتها بالمنهج: تُنسب نظرية التعلم بالاقتران Contiguity إلى جثري Guthrie الذي يعتقد بأن ما يمكن ملاحظته هو المثير والاستجابة، وأن الشروط الملاحظة التي يتم فيها التعلم هي ذات قيمة كبرى في فهم التعلم نفسه، وأن الارتباط أو التعلم يحدث دفعة واحدة وليس بشكل تدريجي أو مكرر، كما يرى ثورندايك. كما أن التكرار لا يدعم ما نتعلمه، ولكننا نتعلم ما نعمله، لأن العمل هو أداء مجموعة من الأفعال تؤدي في الغالب إلى تحقيق هدف محدد. فالتعلم من وجهة نظره يثبت عن طريق العمل وكلما طبقنا ما تعلمناه في مواقف حياتية مختلفة، كان التعلم اكثر ثباتاً واستقراراً.

ويختلف جثري مع بافلوف في تفسير ظاهرة الانطفاء نتيجة ظهور المثير الشرطي دون تدعيمه بالمثير الطبيعي، ويعبر عنها بما اسماه بظاهرة الكف الارتباطي، التي تمثل انفصال الاستجابات عن مثيراتها الأصلية، اي أنه إذا اقترن مثير باستجابة ما، ثم صاحب هذا المثير استجابة جديدة مختلفة عن الاستجابة القديمة، فإن الارتباط بين المثير والاستجابة القديمة يختفي تماماً.

ولا تلعب الدوافع والتكرارات والتعزيزات إلا ادواراً ضعيفة للغاية في نظرية الاقتران. فالدوافع غالباً ما تؤدي فقط إلى استثارة الأفراد وإصدار الاستجابات وتنوعها، وتساعدهم على البقاء في حالة نشاط حتى يحققوا أهدافهم، وعندئذ تزول هذه المثيرات ويصل النشاط

إلى ذروته. كما انتقد جثري قانون الأثر عند ثورندايك ورفض مبدأ التعزيز، لأنه يعتقد أن الثواب في حد ذاته ليس من صميم عملية التعلم ولا يضيف أي جديد إلى التعلم بالارتباط أكثر من إيجاد نوع من الترتيب الآلي الذي يضع الثواب في نهاية سلسلة من الأفعال، تنقل الكائن الحي من المثيرات المؤثرة إلى الثواب الذي يحافظ على هذه السلسلة من الحركات من خطر التفكك. ويقصد جثري بذلك، أن الثواب لا يعمل على تقوية الارتباطات بين هذه الحركات، بل يحافظ عليها من عدم التعلم(*) .

ويمكن للمهتمين بالمناهج وطرق التدريس الاستفادة من نظرية الاقتران التي طرحها جثري، وبخاصة مبدأ التعلم بالعمل، الذي يركز على الأفعال التي يمارسها الطالب في المواقف التعلمية المتنوعة وأثر ذلك في تعليم بعض المهارات وأنماط السلوك. وقد استفاد مخططو المناهج من هذا المبدأ في تصميم منهج النشاط أو منهج الخبرة وما يحتاجه ذلك من طرق تدريس متنوعة تهتم بالطالب وحاجاته واهتماماته وقدراته. كما تفيد نظرية الاقتران في التعلم اللغوي المبكر للأطفال، حيث يبدأ الطفل بالربط بين الأسماء والأشياء أو الأشخاص، كما أن الاقتران بين الكلمة المنطوقة والشيء الذي تدل عليه يسهل على الطفل اكتساب اللغة واستخدامها في الحياة اليومية والمدرسية. كذلك فإن اقتران الكلمة المكتوبة بالكلمة المسموعة يسهل من عملية تعلم القراءة لديه. وفي الوقت نفسه، فإن اقتران الحادثة التاريخية بمكان حدوثها ييسر من عملية التعلم التاريخي، واقتران وقع المنطقة الجغرافية بمناخها، يسهل من تعلم كثير من الظواهر الجغرافية وتفسيرها. لذا، يمكن لمخططي المناهج تنظيم كثير من الاقترانات في المادة الدراسية المعروضة للطلاب، لتسهيل عملية التعلم أو تسهيله لهم عند تنفيذ المنهج من جانب المعلمين.

(4) **نظرية التعزيز وعلاقتها بالمنهج:** ترتبط هذه النظرية باسم العالم الأمريكي كلارك هَلْ Clark Hull الذي حاول جاهداً تفسير كل من التعلم والسلوك، بعد أن استعرض دراسات من سبقه وعاصره من المهتمين بالتعلم الشرطي أمثال بافلوف وثورندايك وواطسون وتأثر بهم تأثراً كبيراً. كما تأثر بأفكار داروين عندما اعتبر السلوك عملية تكيف بين الكائن الحي والبيئة المحلية المحيطة به.

وتشترط نظرية التعزيز حدوث المثير والاستجابة بشكل متلازم، مع ضرورة التأكيد على وجود الإثابة. وقد أدخل هل Hull المنهج الفرضي الاستدلالي الذي بدأه بتعريف المصطلحات تعريفاً إجرائياً ووضع مسلمات تصف المبادىء الأولية للسلوك، ثم الاستدلال على صحتها إما

(*) للمزيد من المعلومات عن نظرية التعلم بالاقتران، انظر المرجع التالي:

- جابر عبد الحميد جابر (1998) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. الكويت: دار الكتاب الحديث ص 193 - 205 .

تجريبياً وإما من صحة النتائج المستمدة منها، ثم اشتقاق النظرية، وهي نتائج منطقية عن المسلمات الأولى للسلوك، ثم التحقق التجريبي لصحة الفروض، وأخيراً تصحيح المسلمات.

ويرى هل Hull أن التعلم عند الإنسان والحيوان يتمثل في اكتساب عادات آلية تساعد الفرد على التكيف مع البيئة. وتتكون هذه العادات غالباً من تكرار الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات عديدة مقترنة بالتعزيز. فالتعزيز شرط مهم لحدوث التعلم وبدونه يستحيل وجوده.

ويعتبر المثير الخارجي للبيئة نقطة البداية في نظرية هل Hull، حيث تنبعث مثيرات متعددة يصل بعضها إلى اعضاء الاستقبال عند الكائن الحي فيتأثر النسيج العصبي لها حتى يصل إلى المخ. وفي الوقت نفسه نجد أن التطور العضوي قد أمد الكائن الحي بأجهزة خاصة لاستقبال مختلف تأثيرات البيئة، كما امدهُ أيضاً باستجابات فطرية كي تقابل بها هذه التأثيرات. وتساعد هذه الاستجابات الكائن الحي على حفظ حياته والتكيف مع بيئته، لأنها تعمل على إشباع حاجاته الأولية كلما تمت استثارة هذه الحاجات.

ويميز هل Hull بين نوعين من التعزيز: الأول ويسميه بالتعزيز الأولي الذي يرتبط مباشرة بحالة اشباع الحاجة، وخير مثال على ذلك سلوك الحيوان لإيقاف المثير الضار كالهرب من الصدمة الكهربائية. أما النوع الثاني من التعزيز فيتم عن طريق مثير يرتبط إرتباطاً قوياً بإشباع الحاجة كشم الإنسان أو الحيوان للطعام قبل تناوله. كما يؤكد هل Hull أنه عندما تجتمع الظروف الضرورية لاقتران ظهور الاستجابة مع عملية الاستثارة أو أثناء وجود أثرها، وصاحب ذلك اختزال الحاجة عند الكائن الحي، فإن تكرار الارتباط يؤدي إلى تكوين العادة. ومع وجود قانون في علم النفس يقول بأن التكرار يقوي العادة، إلا أن هل Hull يرى أن القوة المؤثرة الأساسية هي التعزيز، وأن هناك عدداً من المتغيرات التي تؤثر في قوة العادة منها: كمية التعزيز وتأخير التعزيز والفترة بين المثير والاستجابة. ويجب أن تأخذ قوة العادة بالحسبان تأثيرات التعميم في مواقف تعلمية جديدة.

ويربط هل Hull بين عمل الحافز وبين قوة العادة عند الكائن الحي، حيث يفترض بأننا إذا اكتسبنا عادة ما، فإن هذه العادة تظل كامنة لدينا طالماً أنه لا يوجد ما يثيرها، ولكنها إذا اثيرت فإنها تظهر وتنشط من جديد. ومع ذلك، فإنه إذا تكررت استجابة مكتسبة دون تعزيز، فإن قوة ميل الاستجابة للاجراء تنقص، وهذا ما يسمى بالتضاؤل أو الانطفاء التجريبي. ولكن إذا استراح الكائن الحي بعد حصول التفاؤل وأعدناه إلى المثير من جديد، فإن العادة تظهر ثانية، وهذا ما يسمى بالاسترجاع التلقائي، الذي تم تفسيره مع ظاهرة الانطفاء نتيجة

الإحساس بالتعب. ويحمي هذا الإحساس الكائن الحي من أن يلحق به الضرر الجسمي والنفسي الذي اعتبره هل Hull حافزاً أولياً ينشأ عن حاجة عضوية. وإذا كان التعب يمثل حافزاً، فإن الراحة تعتبر حالة مباشرة للتعزيز، ومن الملاحظ أن سلوك الكائنات الحية يختلف من موقف لآخر ومن زمن لآخر. فقد نُصيب الهدف بالبندقية في المرة الأولى ولا نصيبه في المرة الثانية أو الثالثة، مما يؤكد ظاهرة التذبذب في السلوك، مما يتيح المجال لظاهرة الصدفة أو الاحتمال بالنسبة لاستجابة الكائن الحي. وركز هل Hull أيضاً على الخبرة والفروق الفردية في مسلماته العديدة كإحدى الأمور الواجب مراعاتها في الحياة بصورة عامة وفي التعليم بصورة خاصة.

ويمكن لمخططي المناهج الاستفادة من المنهج الفرضي الاستدلالي الذي تركز عليه نظرية التعزيز، حيث يفيد في حل المشكلات بطريقة علمية. ويكون ذلك عن طريق طرح العديد من المشكلات في المنهج المدرسي وتدريب المعلمين على استخدام المنهج الفرضي الاستدلالي وتشجيع الطلاب على استعمال هذا المنهج عند التعامل مع تلك المشكلات. كما يمكن لمنفذي المنهج المدرسي من المعلمين أن يهتموا بأسلوب التعزيز أثناء مناقشة العديد من الموضوعات الدراسية مع الطلاب، مراعاة لما يؤديه الحافز من دور إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية والمعلمين والمنهج والمدرسة نفسها.

ولا شك أن تركيز نظرية التعزيز على الخبرة السابقة يجعل من الواجب على مخططي المناهج مراعاة ذلك عند تخطيط منهج جديد أو تعديل أو تطوير منهج قديم، بحيث يتم من خلاله ربط منهج الصف الأول الثانوي مثلاً بما درسه الطلاب في الصف التاسع الأساسي وما قبله، حتى يسهل عليهم الانتقال من خبرة تعلمية معروفة لديهم مسبقاً إلى خبرة تعلمية أكثر صعوبة أو عمقاً من سابقتها. كذلك مراعاة شرط الخبرة السابقة في الموضوعات داخل المادة الدراسية الواحدة.

ويبقى مبدأ الراحة الذي ركز عليه هل Hull في نظرية التعزيز، من المبادىء المهمة التي ينبغي على منفذي المنهج من المعلمين مراعاته أثناء التدريس اليومي، فإذا ما شعروا بوصول الطلاب إلى مرحلة التعب أو الإعياء عند قيامهم بالواجبات أو التدريبات أو المناقشات، فلا بد من اللجوء إلى فترة من الراحة لتنشيط أذهانهم وأجسامهم.

ويعتبر مبدأ الفروق الفردية من المبادىء المهمة الأخرى التي يمكن لمخططي المنهج مراعاته بدقة. ويكون ذلك عن طريق التنويع في صعوبة الموضوعات المطروحة في المنهج، وتنويع الأنشطة المطلوب القيام بها في كل وحدة من الوحدات الدراسية المقررة. كذلك، فإنه على منفذي المنهج من المعلمين الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية أثناء تعاملهم اليومي مع التلاميذ

سواء في طرح المادة الدراسية أو عند طرح الأسئلة التي يجب أن تكون مختلفة في صعوبتها، وكذلك التنوع أيضاً في أسئلة الامتحانات اليومية والفصلية والسنوية، بحيث تتمشى مع ما بين الطلاب من فروق فردية.

(5) **نظرية التعلم الاجرائي وعلاقتها بالمنهج**: يعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي المشهور سكنر Skinner، الذي كان يصر دائماً على أن السلوك الملاحظ هو الموضوع الوحيد المناسب الذي يجب ان يهتم به عالم النفس. وتعتمد نظريته على التمييز بين نوعين من الاستجابات، ترتبط الأولى بمثيرات معينة في البيئة مثل إغلاق حدقة العين نتيجة تأثير الضوء الشديد وتسمى بالسلوك الاستجابي، في حين ليس من الضروري ربط الثانية بمثيرات محددة في البيئة، وتسمى بالسلوك الإجرائي.

وقد بدأ سكنر تجاربه على الحيوانات منذ عام 1930. ويعتبر كتابه "سلوك الكائنات الحية" الذي نشره عام 1938 أول مرجع يوضح المنهج الذي تبناه. كما يمثل كتابه "العلم والسلوك الإنساني" الذي صدر عام 1953 مرجعاً توضيحياً لنظريته في التعلم.

وكان في البداية قد استخدم صندوقاً للتجارب سُمي بصندوق سكنر. وقد وضع فيه فأراً وأجرى عليه تجارب عديدة، حيث لاحظ أن الفار الجائع يحاول البحث عن الطعام ضمن حركة كثيرة ومتنوعة حتى يضغط صدفة على رافعة يظهر بعدها طعام قليل لأكله. وبعد تكراره لهذه المحاولات، تزداد سرعة ضغطه على الرافعة نتيجة مروره بخبرة سابقة صحيحة[1]. ثم استخدم فيما بعد الحمامة بدلاً من الفار، حيث كان يقدم للحمامة دائرتين: إحداهما ملونة باللون الأحمر ويوضع تحتها الطعام في حالة نقر الحمامة، والثانية ملونة باللون الأخضر ولا يوجد تحتها طعام، ولا تحصل الحمامة على الطعام في حالة نقرها لتلك الدائرة. وقد لاحظ أن الحمامة قد اكتسبت الخبرة بالتدريج نتيجة محاولاتها الناجحة.

ويميز سكنر بين نمطين مهمين من أنماط التعزيز، يتمثل الأول في التعزيز المستمر، الذي يقوم على تعزيز الاستجابة في كل مرة تصدر فيها، بينما يتمثل النمط الثاني في التعزيز المتقطع، الذي يقوم على تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها وليس فيها كلها. ومع أنه يمكن الوصول إلى مستويات عالية من الاستجابة في بداية التعلم وتحت ظروف التعزيز المستمر، إلا أن معدل هذه الاستجابة ينخفض عندما تقل حاجة المفحوص للمعزز. كذلك فإن التعزيز المستمر لا يمثل النمط الذي يحدث في حياتنا الواقعية اليومية، بل النمط السائد هو نمط التعزيز المتقطع، مما يجعل أثر التعزيز الأخير أكثر أهمية في تعديل السلوك أو تغييره.

(1) ابراهيم وجيه محمود (1997) التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته. القاهرة: دار المعارف ص ص 246 - 247 .

وتعتمد طريقة سكنر في هذا المجال على حقيقة مهمة تتمثل في أن السلوك يتعدل بنتائجه. وأن العامل الأساسي في هذا التعديل هو نظام التعزيز الناشيء من شعور الفرد بالنتيجة السارة لأدائه.

ويعني تعديل السلوك Behavior Modification تغيير اي مظهر من مظاهر نشاط الفرد في بيئته، في ضوء ذلك النشاط. ويمكن أن يتم هذا التعديل ضمن مجموعة من الخطوط العريضة تتمثل في تحديد الهدف أو الأهداف من وراء عملية التعديل، ثم تحديد السلوك المراد تعلمه أو استبعاده أو تعديله، ثم تسجيل خطوات سير السلوك بدقة، ثم استخدام التعزيز الإيجابي إثابة للسلوك المطلوب، وأخيراً تقويم ما يحدث من سلوك بطريقة دورية ومنظمة.

وأجرى سكنر تجارب على تعلم اللغة، وذلك عن طريق استخدام مجموعة من الأحاديث المسجلة بأصوات مختلفة، بحيث تكون لبعض هذه الأصوات معان محددة، في حين لم يكن لبعضها الآخر اي معنى. وكان يعرض هذه الأصوات المسجلة على عدد من المستمعين ليرى فيما إذا كان كل واحد منهم يفهم منه اي شيء. وقد وصل إلى نتيجة مفادها أن الأصوات التي لها معنى وتتكرر، يمكن ان يتم تعزيزها بالمتابعة والفهم، بينما تتعرض الأصوات عديمة المعنى إلى الانطفاء والإهمال. وهذا ما يتم في حياة الطفل الواقعية الأولى، حيث يشجع الأبوان طفلهما على تكرار الكلمات المستحبة، في حين لا يعملان على تكرار الكلمات النابية أو غير المفيدة حتى يهملها الطفل ويتركها.

وتوصل سكنر في نهاية المطاف إلى نتائج يتمثل اهمها في أن التعزيز الإجرائي في تعلم اللغة يعتمد على تقسيم المعلومات وتحليلها إلى وحدات صغيرة يتم تعلمها خطوة وراء الأخرى، ثم المشاركة الفاعلة من جانب المتعلم كي يفهم المادة التعليمية، ثم التعزيز المباشر لخطوات التعلم الناجحة بالمدح والمكافأة، ثم حدوث الانطفاء أو الإهمال للسلوك غير المرغوب فيه والتخلص من الأخطاء بالعقاب والانفعال السلبي.

ويستفيد مخططو المناهج ومنفذوها كثيراً من تجارب سكنر وأفكاره. فبالاضافة الى استفادة معلمي اللغة العربية واللغة الانجليزية أو اللغات الأجنبية الأخرى من الخطوات التي استخدمها سكنر، فإنه يمكن تطبيقها في المجال التعليمي في مختلف ميادين المعرفة من تربية إسلامية ورياضيات وعلوم ودراسات اجتماعية وتربية فنية وتربية رياضية.

ومع ذلك، تبقى فكرة أو نمط التعلم المبرمج Programmed Learning وكذلك التعليم المبرمج Programmed Instruction من اهم الآثار التربوية المنهجية والتدريسية لأفكار سكنر. فما أن القى محاضرته المشهورة في أحد المؤتمرات العلمية بجامعة هارفارد عام 1954

بعنوان "فن التدريس والتعلم" حتى أخذ الاهتمام يتزايد يوماً بعد يوم بفكرة التعلم أو التعليم المبرمج. حيث يمكن بواسطة هذه الطريقة تحليل مادة أي موضوع إلى عدد كبير من الخطوات الثانوية التي يمكن طرحها للطالب، بحيث يتم التفاعل المستمر بينه وبينها، سواء تم ذلك عن طريق عرضه في كتاب أو في شريط مسجل مسموع أو شريط فيديو أو عن طريق الكمبيوتر أو الحاسوب، مع استخدام اسلوب التعزيز المستمر للاستجابات الايجابية.

(6) **نظرية الجشطالت وعلاقتها بالمنهج:** تقع نظريات التعلم التي سبق توضيحها ضمن مجموعة النظريات السلوكية، في حين تقع نظرية الجشطالت ضمن نظريات التعلم المجالية المعرفية. وقد ظهرت هذه النظرية في المانيا أولاً خلال العشرينيات وأوائل الثلاثينيات من القرن العشرين، انتقلت بعدها إلى الولايات المتحدة. وكان من أشهر روادها الأوائل كل من فرتيمر Wertheimer وكوهلر Kohler وكوفكا Koffka . وجاءت نظرية الجشطالت Gestalt Theory ردأ على النظريات التي ركزت على تحليل السلوك إلى عناصر وأجزاء كما يتم في الكيمياء، حيث تجزئة المواد إلى عناصرها الأولية. واستفاد أصحابها من فكرة المجال الموجودة في علم الطبيعة والقوى المؤثرة في هذا المجال، فاعتبروا بأن لكل كائن حي مجالاً يعيش فيه، وأن هذا المجال يتوقف على تنظيم القوى الفعالة فيه خلال لحظة معينة، وأن نشاط الكائن الحي يمثل ناتج مجموعة القوى الداخلية والخارجية المؤثرة في الفرد. أي أن السلوك يهدف إلى إيجاد حالات اتزان بين القوى المختلفة المؤثرة في المجال.

وتعني كلمة جشطالت Gestalt التنظيم أو التكوين الكلي العام والنظر إلى الكل قبل الجزء، على اعتبار أن الكل أكثر من مجرد مجموع الأجزاء. ولذلك ينظر علماء الجشطالت إلى السلوك الإنساني نظرة كلية معتمدة على وجود الكائن الحي في موقف معين يتميز بوجود بعض العوامل التي تؤثر على هذا الكائن فيستجيب له بطريقة معينة حتى يحقق تكيفه مع هذا الموقف.

ونادى أصحاب هذه النظرية الكلية بمبدأ التعلم بالاستبصار Insightful Learning الذي يقوم على الفهم والإدراك الكلي للعلاقات العامة في كل موقف، حيث اعتمد هؤلاء وخاصة كوهلر على تجارب عديدة أجروها على الحيوانات وخاصة القردة. فقد وضع قرداً جائعاً في مكان يتدلى من سقفه المرتفع قطف من الموز. وحاول القرد الوصول إليه بنفسه فلم يستطع، ثم أخذ يقفز إلى الأعلى فلم يستطيع أيضاً. وكان كوهلر قد وضع مجموعة من الصناديق الفارغة في ذلك المكان تقع ضمن مجال إدراك القرد. وفجأة اندفع إلى صندوق منها وأخذ يجره حتى أصبح تحت قطف الموز، وقفز إليه ولكنه لم ينجح في الوصول إليه، مما اثار اليأس في نفسه

من جديد. ولكنه عاد ووضع صندوقاً آخر فوق الصندوق الأول وحاول القفز مرة ثانية فلم يفلح، مما أثار انفعاله وغضبه. ولكنه عاد ووضع صندوقاً ثالثاً فوق الصندوقين الأولين ثم قفز من جديد ليصل إلى هدفه ويسيطر على قطف الموز مسروراً بما وصل إليه. وفي تجربة أخرى استعان القرد بالعصا عندما لم تكن الصناديق كافية، بل وكانت أحياناً العصا الواحدة لا تكفي ولا بد من وضع الواحدة في الأخرى، مما جعل القرد يتوصل إليها بالصدفة لتحقيق هدفه.

وقد خرج الجشطالتيون من تجاربهم إلى نتيجة مفادها أن التعلم لا يتم عن طريق المحاولات العمياء الخالية من الملاحظة والتفكير واستخدام الذكاء، بل عن طريق التبصر بالأمور وإدراك العلاقات. ومن النتائج الأخرى التي تم التوصل إليها أن الكائن الحي يمكن أن يعمل على تطبيق الحل الذي توصل إليه عن طريق الاستبصار في مواقف تعلمية جديدة. وفي حين يرى السلوكيون أن التعلم يتلخص في الترابط الآلي بين مراكز معينة للحس ومراكز معينة في الدماغ، يعتقد أنصار نظرية الجشطالت بأن التعلم يمثل إستجابة الكائن الحي كله للموقف كله. ويرى هؤلاء أيضاً بأن نجاح التعلم بالاستبصار يتوقف على وجود تشابه بين بعض عناصر الموقف الجديد وبين خبرات الفرد في حياته وتجاربه الماضية. كما يتوقف كذلك على المستوى العقلي للفرد ومدى ما لديه من استعداد عقلي يمكنه من حسن الادراك وتمييز العلاقات الموجودة.

ويمكن لمخططي المنهج المدرسي ومنفذيه الاستفادة من نظرية الجشطالت في مجالات عدة، فعند طرح الموضوعات الدراسية في المنهج، يمكن طرحها بالطريقة الكلية حتى ينظر إليه بشكل متكامل بدلاً من تجزئتها بشكل يؤدي إلى تفككها ويصعب على الطالب ربطها جيداً. فمثلاً، نجد الكثير من مخططي مناهج الجغرافيا يقومون عند طرح مادة "جغرافية الوطن العربي"، بالحديث عن كل دولة عربية على حدة من حيث الحدود، والمساحة، وعدد السكان، والمناخ، والنبات الطبيعي، والزراعة، والصناعة، والتجارة، والمواصلات، والمشكلات المختلفة لكل دولة. وهذه الطريقة في الواقع لا تعمل إلا على تكريس التجزئة في نفوس طلاب الوطن العربي، رغم أن الهدف الاسمى هو تعميق روح الوحدة العربية في نفوسهم، فيبدأ كل طالب بذكر مزايا كل دولة مقابل العيوب أو الصعوبات التي تعاني منها الدولة الأخرى صناعياً أو زراعياً او تجارياً او عمرانياً. وكان الأفضل طرح موضوع الوطن العربي كوحدة متكاملة، اي النظر إليه نظرة كلية متكاملة وأن يتم بحثه في موضوعات تظهر فيها الأمور المتكاملة كأن نقول: الزراعة في الوطن العربي، ثم نطرحُ أمثلة من مصر والعراق وسلطنة عمان والاردن والسودان والمغرب والسعودية واليمن والصومال وفلسطين والامارات العربية المتحدة، ثم ينتقل تنظيم المادة إلى

الصناعة في الوطن العربي، مع طرح أمثلة من أقطار عربية أخرى لم يتم التطرق إليها سابقاً مثل سوريا والجزائر والكويت وتونس ولبنان وقطر والبحرين وليبيا وموريتانيا، ثم التجارة فالمواصلات فالمعادن، وهكذا، مع إبراز أهمية التكامل الكلي للوطن العربي زاعياً وصناعياً وتجارياً.

وعلى المعلمين أثناء تدريسهم لمثل هذه الموضوعات وغيرها أن يبدأوا بالنظرة الكلية أولاً، ثم الانتقال إلى الأجزاء وليس العكس. فعند تعليم الأطفال القراءة والكتابة، يستحسن استخدام الطريقة الكلية وليست الجزئية، أي لا بد من البدء بالجمل ثم الانتقال إلى الكلمات فالحروف، لأن البدء بالحروف المجردة يجعل من الصعب على الطفل إدراك معناها بشكل منفرد. كذلك ينبغي على معلمي الرياضيات تشجيع الطلاب على النظر إلى المسائل الهندسية أو الرياضية بشكل كلي، لأن ذلك يساعدهم على إدراك العلاقات التي تؤدي إلى الحل. كما يجب على معلمي التربية الفنية التأكيد لطلابهم بأن أي منظر يرسمونه، فإنه لا بد من التركيز فيه على النظرة الجمالية الكلية له، لأن الناس دائماً يحكمون على المنظر العام، ثم يبدأون بالانتقال إلى الأجزاء أو التفاصيل . كذلك ينبغي على منفذي المنهج وهم المعلمون، تشجيع طلابهم أثناء تدريسهم للمنهج، بأن يهتموا بفهم الأمور، وربط ذلك بخبراتهم السابقة، وإدراك العلاقات المختلفة في الموقف التعلمي المطروح.

وقد شجعت نظرية الجشطالت الكلية، الكثير من المربين أمثال كل من ميرل Merrill وتنيسون Tennyson وكلوزماير Klausmeier وجانييه Gagne المطالبة بالتركيز على الطريقة القياسية أو الاستنتاجية في تدريس المفاهيم للطلاب من مختلف المستويات . تلك الطريقة التي تنتقل من الكل إلى الجزء ومن العام الخاص ومن التعريف إلى المثال. وهذا ما يمكن أن يستفيد منه المعلمون في مختلف التخصصات عند تدريسهم المفاهيم المختلفة للطلاب.

(7) نظرية بياجية للنمو المعرفي وعلاقتهابالمنهج: بذل بياجيه (Piaget) جهداً كبيراً في تحديد مراحل النمو العقلي وتوضيح خصائصها. فقد حدد أربع مراحل تتمثل الأولى منها في مرحلة النشاط الحسي الحركي التي تبدأ في السنتين الأولتين من حياة الطفل[1]، حيث يتعلم خلالها الكثير من المهارات العقلية والحركية عن طريق الحديث والمشي واللعب والخبرة المباشرة. أما المرحلة الثانية فتسمى بمرحلة ما قبل العمليات وتبدأ من السنة الثالثة وحتى السابعة من عمر الطفل. وتمتاز هذه المرحلة بالنمو اللغوي لدى الطفل، واعتماده على الإدراك الحسي المباشر مع تكوين صور عقلية لكثير من الأشياء، مع بداية تكوين مفاهيم

---

(1) محمد زياد حمدان (1988) المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه. عمان الأردن: دار التربية الحديثة ص 152 .

الوقت والفراغ. وتتمثل المرحلة الثالثة في مرحلة العمليات المادية التي تبدأ من سن السابعة وحتى سن الحادية عشرة. وفيها يكتسب الطفل القدرة على التصنيف والترتيب، وإجراء المقارنات، وتصور النتائج المتوقعة، وتوقع نتائج عكسية، ونمو مفهوم العدد، والقيام بالعمليات المنطقية والرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة والتناظر والترتيب والتعويض.

وتعتبر مرحلة العمليات المجردة آخر مراحل النمو العقلي التي حددها بياجيه، والتي تبدأ من سن الحادية عشرة وحتى الخامسة عشرة[1]. وهنا ينتقل الطالب في عمليات تفكيره من المستوى الحسي إلى مستوى التفكير المجرد واستخدام في العمليات الفكرية، مع القدرة على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، ووضع أكثر من احتمال للقضايا والأمور التي تواجهه ، وعمل مقارنات، والوصول إلى الاستنتاجات، وطرح الفروض أو الفرضيات ، وإدراك المفاهيم المجردة ، والتفكير المنطقي ، وضبط المتغيرات في التجارب ، والقدرة على تقويم الأفكار ونقدها.

ويمكن لمخططي المناهج ، الاستفادة كثيراً من بياجيه للنمو المعرفي عند تصميمهم لأي منهج جديد . حيث لابد من اختيار محتوى المواد الدراسية التي تتفق مع العمليات العقلية للطلاب في مختلف المستويات التعلمية. كما لا بد لهؤلاء المخططين من التركيز في منهج المرحلة الابتدائية الدنيا على الأنشطة الحسية لكي يتفاعل الطفل مع الأمور المادية داخل الحجرة الدراسية وخارجها . وكلما ارتفع التلميذ إلى صفوف المرحلة الأساسية الدنيا وصفوف المرحلة الأساسية العليا، زاد اهتمام مخططي المناهج بطرح موضوعات دراسية تثير التفكير وتتطلب التعامل مع الأمور المجردة والتي تتطلب حل المشكلات وتقييم الحوادث والآراء والأفكار أو نقدها.

ولا تفوتنا أهمية أفكار بياجيه بالنسبة للمعلمين، الذين تقع عليهم مسؤولية تطبيق المنهج المدرسي. حيث ينبغي مراعاة مراحل النمو المعرفي للتلاميذ في كل صف من الصفوف ، وذلك عند طرح الأسئلة ، أو عند تكليفهم بالواجبات ، أو عند إدارة المناقشات المختلفة، أو عند عمل الاختبارات المختلفة، بحيث تتمشى هذه كلها مع قدرات الطلاب ونموهم المعرفي. كذلك ساعدت أفكار بياجيه على الاهتمام كثيراً بتدريس المهارات ، وأوضحت دور المعلم في مساعدة الطفل على بناء معرفته بنفسه عن طريق توجيه خبراته وتشخيص اهتماماته وانفعالاته ومستواه المعرفي.

---

(1) أحمد حسين اللقاني (1982) المناهج بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب ص 125 .

سادساً :شروط التعلم وعلاقتها بالمنهج المدرسي

يقصد بشروط التعلم، تلك المجموعة من الظروف التي يمكن للإنسان أن يتحكم فيها ويوجهها بشكل يؤثر في نواتج التعلم. وتتمثل هذه الشروط في توفر الدافعية عند المتعلم، ووصوله إلى مرحلة النضج اومستوى النمو اللازم للقيام باوجه النشاط التي يتطلبها تعلم موضوع معين، وممارسته نشاطاً خاصاً حتى يتحقق الغرض المطلوب . وفيما يأتي توضيح لكل شرط من هذه الشروط مع ربطه بالمنهج المدرسي:

ا - الدافعية: تعني الدافعية استعداد المتعلم لبذل اقصى جهد لديه من اجل تحقيق هدف معين[1] .و تمثل الدافعية ايضاً امراً اساسياً في عملية التعليم لايمكن أن تتم بدونها. فهي تثير نشاطاً معيناً في الفرد، وتحتم عليه الاستجابة لموقف محدد مع إهمال المواقف الأخرى، وتملي عليه طريقة التصرف إزاء موقف معين، وتوجه سلوك الفرد نحو وجهة محددة حتى تشبع الحاجة الناشئة عنده [2]فمثلاً، يزيد الطالب من جهوده ونشاطه عندما يكون الدافع هو التنافس مع زملائه أو عندما يتمثل الدافع في الحصول على التقديرمن المجتمع إذا انجز عملاً ما.

وهنا لابد للمعلم من استثارة دوافع الطلاب، وأن يوفر لهم من الأنشطة ما يستثير دافعيتهم ويشبع حاجاتهم ورغباتهم وميولهم، وأن يتيح لهم فرصة للاشتراك الفعلي في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم في حاضرهم ومستقبلهم. كما ينبغي عليه إثارة جو من التنافس الشريف بين الطلاب ليكون دافعاً لهم للمزيد من الاجتهاد والتفوق في أنشطتهم العلمية والاجتماعية. كما يجب أن يتضمن محتوى المنهج المدرسي الكثير من الموضوعات والمواقف التي تمس حياتهم ومصالحهم وميولهم الحقيقية، مع طرح العديد من الأمثلة من واقع الحياة، بحيث يقوم المعلم بعد ذلك بربط الموضوعات التي لا توجد فيها مثل هذه الأمثلة، بحياة الطلاب اليومية.

كذلك، فإن على مخططي المنهج الاهتمام بعنصر الأهداف العامة والأهداف التدريسية، وتشجيع المعلمين على محاولة تحقيقها مع طلابهم، لأنها تعتبر من الدوافع التي تستثيرهم في دراستهم وأنشطتهم، لاسيما أن الأهداف السليمة هي تلك التي تربط بحاجات الطلاب وحاجات مجتمعهم، مما يجعلها دوافع مهمة لتعلمهم بشكل جيد في مختلف ميادين المعرفة المدرسية. ففي مادة التربية الوطنية مثلاً فإنه بدلاً من الحديث عن الانتخابات النيابية أو البلدية بشكل نظري فقط، فإنه يستحسن أن يقوم الطلاب بتطبيق ذلك في غرفة الصف عن

(1) عبد الحليم محمود السيد وآخرون (1990) علم النفس العام . الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة الغريب ص 49

(2) Joseph F. Callahan and Leonard H. Clark. (2002) **Teaching in the Middle and Secondary Schools.** New York: Macmillan Publishing Company pp. 136-137.

طريق إتاحة الفرصة لترشيح أنفسهم وعمل الدعاية الانتخابية بين زملائهم عن طريق طرح برامج عملهم في المجلس النيابي او المجلس البلدي المحلي، ومحاولة اقناع الناخبين بوجهات نظرهم ، مع الرد على استفساراتهم، وكأنهم في عملية انتخابية حقيقية. فمثل هذه الأمور تدربهم على الانتخابات مستقبلاً وتجعل الترشيح دافعاً لهم للفوز مستقبلاً. وفي التربية الإسلامية، فإن على المعلم عدم الاكتفاء بسرد الحوادث الدينية التي حصلت في الماضي لتوضيح مواقف الخير والشر فقط، بل ربط كل ذلك بالواقع الذي يعيشه الطلاب. فالسرقة والكذب والغيبة والنميمة والتكبر والظلم، إذا كان قد نزل بها آيات قرانية كريمة في أيام الرسول صلى الله عليه وسلم ، فإن المجتمع يعج بها هذه الأيام ولا بد من الإشارة إلى الواقع لمحاربة هذه الرذائل ومقارنتها بأعمال الخير الكثيرة أيضاً في المجتمع، بحيث تصبح أعمال الخير دوافع للطلاب يقومون بها عند تعاملهم مع الآخرين في حياتهم اليومية.

وينبغي على معلم التاريخ الا يتطرق إلى حوادث الماضي من انتصارات أو انهزامات للأمة العربية الإسلامية فقط ، بل لابد من ربطها بحوادث العصر الحديث المشابهة ، فالغزو الصليبي في العصور الوسطى حدث ما يشبهه في العصر الحديث من غزو واستعمار بريطاني وفرنسي وإيطالي والماني وبرتغالي واسباني وصهيوني . كما أن التفكك في جسم الدولة العربية الإسلامية أيام ملوك الطوائف في الأندلس أو في نهاية أيام الدولة العباسية له ما يشبهه أحياناً في واقع هذه الأمة ، وأن محاولات الوحدة الإيجابية التي كانت تحصل قديماً بين أقطار الدولة العربية الإسلامية ، لها ما يشبهها من قيام اتحادات إقليمية بين أقطار الوطن العربي ، والتي تمثل دافعاً قوياً لقيام وحدة عربية شاملة من المحيط إلى الخليج . كما أنه يمكن الاستفادة من الشخصيات العظيمة في التاريخ مثل الخليفة عمر بن الخطاب والقائد الكبير خالد بن الوليد والعالم المبدع ابن سينا أو ابن خلدون أو الكندي أو الفارابي ، لتمثيل هذه الشخصيات أو تقمصها من جانب الطلاب، لتصبح دوافع يهدفون إلى الوصول إلى مستوياتها مستقبلاً .

وتعتبر القصص الكثيرة التي يتم طرحها في موضوعات اللغة العربية او اللغة الإنجليزية ،أمثلة على الصراع بين الشجاعة والجبن ، إو بين الكرم والبخل ، أو بين التضحية والانانية ، أو بين الفضيلة والرذيلة ، أو بين الحب والكراهية ، أو بين التعاون والتنافر ، أو بين السلم والحرب . وعند قيام معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية بتدريس هذه القصص للطلاب ، فان عليهم التركيز على جوانب الخير الإيجابية واعتبارها دوافع لهم أو أهداف ينبغي عليهم محاولة تحقيقها في حياتهم اليومية ، مع اعتبار هذه الإيجابيات شعارات لهم قولاً وعملاً ، وحوافز في تعاملهم مع الآخرين .

أما معلم العلوم ، فانه يستطيع ان يجعل من حصص المختبر او المعمل مجالاً لتطبيق مبدأ التعاون الجماعي بين الطلاب . ذلك المبدا الذي يشجعهم على احترام آراء الآخرين ، وتقدير جهود الجماعة ، وتحري الدقة في العمل ، ونبذ الأنانية في التعامل ، وتبادل الراي والمشورة . كما يمكن للمعلم أيضاً الإشارة إلى ان النجاح الذي حققه أولاد موسى بن شاكر قديماً في مجال العلوم ، لم يكن إلا نتيجة الجد والمثابرة والتعاون والعمل المستمر ، التي كانت تمثل دوافع لهم عملوا على تحقيقها فعلاً ، وأن جابر بن حيان والحسن البصري ونيوتن قد جعلوا من تحري الدقة ، والتمسك بأصول العلم ، والاجتهاد ، دوافع لهم استثارتهم وعملوا على تحقيقها في مجال الكيمياء والفيزياء ، وانه يمكن لطلاب اليوم أن يقتدوا بها للوصول إلى المزيد من الاكتشافات والتطورات الجديدة .

وبالمثل يمكن لمعلم الرياضيات التركيز على الجهود التي بذلها ارخميدس (أو ارشميدس) والخوارزمي لتطوير ميدان علم الرياضيات ، للاستفادة منها كدوافع تستثير الطلاب لتحقيق المزيد من الفهم لموضوعات الحساب والجبر والهندسة والتفاضل والتكامل والاحتمالات ، مع الإشارة بانه لولا المثابرة المستمرة وحل الاف المسائل الرياضية من جانب هؤلاء العلماء ، لما وصلوا إلى ما وصلوا إليه من مكانة علمية تعترف بها الأجيال قاطبة .

ويلعب معلمو التربية الرياضية دوراً بارزاً في استثارة الطلاب لأداء الحركات الرياضية بمهارة عالية عن طريق اعتبار النجاحات الجبارة التي حصل عليها الكثير من الرياضيين من مختلف الجنسيات ،دوافع لهم من أجل بذل المزيد من التدريب والمثابرة والمحافظة على اجسامهم في لياقة عالية وبشكل مستمر . كذلك ، فإن شعارات المنافسة والانضباطية في العمل ، والرضا بالنتيجة ، والاخلاق الرياضية العالية ينبغي أن تصبح دوافع للطلاب تستحثهم على القيام بانشطة رياضية إيجابية وهادفة.

ويبقى مبدأ الجمال دافعاً ينبغي على معلم التربية الفنية استثارة الطلاب على العمل بموجبه . فما المعارض الفنية التي تقام من وقت لآخر ويكتب لها النجاح ، إلا كانت المسحة الجمالية سبباً في ذلك النجاح . وما الذوق الرفيع والصبر الطويل ، إلا دوافع أخرى تستحث الطلاب على التمسك بها والعمل بموجبها عند القيام برسومهم الفنية المتنوعة . وما حب الطبيعة وتصويرها على حقيقتها إلا دافعاً آخر يدفع الذين يميلون إلى التربية الفنية لتحقيق اهدافهم في هذا المجال .

وما حب التنقل والقيام بالرحلات إلا دافعاً آخر من الدوافع التي ينبغي على معلم الجغرافيا التركيز عليها لطلابه. فلم ينجح بطليموس وابن جبير وابن بطوطة والادريسي

والسندباد وابن ماجد ، في وصفهم للأوطان والشعوب المختلفة ، إلا لان حب الرحلات والتنقل وحب الاكتشاف من بين الدوافع التي دفعتهم إلى ذلك النجاح . كما يمكن لمعلم الجغرافيا أيضاً أثناء تدريسه للتطورات العمرانية والصناعية والتجارية في قارات العالم ودوله المختلفة الإشارة إلى أن كفاح الإنسان ومثابرته وصراعه مع البيئة ،كانت دوافع عملت على استثارته في سبيل التطور والتقدم والرقي، وأن نمو الأمم الأخرى وازدهارها يعتبر دافعاً يستثير الأمة العربية الإسلامية، كي تلحق بالركب الحضاري وتصبح في المقدمة كما كانت عليه دائماً في السابق، وهذا يكون على يد طلاب اليوم ورجال الغد، الذين يعتبرون الرقي والتقدم والازدهار والتطور، دوافع لهم لا بد من تحقيق الأمة لها على ايديهم.

ب – النضج: يعتبر النضج الشرط الثاني المهم من شروط التعلم الجيد بعد شروط الدافعية.. ويمكن تعريف النضج على انه عمليات النمو التي ينتج عنها تغيرات منتظمة في السلوك ولا تتأثر بالتدريب والخبرة المكتسبة[1] . تلك التغيرات التي تسبق الخبرة والتعلم ولا تلعب العوامل البيئية الخارجية فيها اي دور لايجادها، بل يقتصر دور هذه العوامل على تدعيم التغيرات وتوجيهها فقط. أي أن النضج عبارة عن عملية نمو داخلية متتابعة تتناول جميع نواحي الفرد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتحدث بالتدريج في وجه تغيرات مختلفة للظروف البيئية.

وتوجد علاقة وثيقة بين النضج والتعلم. فكلما كان الفرد اكثر نضجاً، احرز مقداراً اكبر من التعلم. فقد أوضحت الدراسات أن الأطفال الكبار يحصلون على نتائج افضل من زملائهم الصغار، إذا توفر المقدار نفسه من التدريب. كذلك فإن المهارات التي تعتمد أصلاً على أنماط السلوك الناضجة يسهل تعلمها أكثر من غيرها. كما أن النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم، بل لا بد من وجود شرط الممارسة، وأن التدريب قبل الوصول إلى المستوى المناسب من النضج لا يؤدي في الغالب إلى أي تحسن في التعلم. فتدريب الطفل على المشي قبل أن تنضج عضلات رجليه جيداً لا يؤدي إلى تحقيق نتيجة إيجابية في السير. كذلك فإن تدريب الطفل على الخط قبل أن تكون لديه القدرة على السيطرة على عضلات يديه، قد يؤدي إلى رداءة الخط عنده. ومع ذلك، فإنه ينبغي الانتباه إلى أنه رغم وجود مستوى عام للنضج في كل مرحلة من مراحل النمو، إلا انه يجب ملاحظة وجود فروق فردية بين الطلاب من حيث وصول كل واحد منهم إلى مستوى النضج المناسب.

وعلى مخططي المناهج مراعاة شرط النضج للوصول إلى تعلم جيد، وذلك عن طريق طرح انشطة ومواقف تعلمية تناسب مستوى نضج الطلاب الذين تمّ وضع المنهج لهم. فلا تكون هذه

(1) سهام محمد بدر (1995) المرجع في رياض الأطفال. الكويت: مكتبة الفلاح ص 80 .

الأنشطة والمواقف أعلى بكثير من مستوى نضجهم الفكري أو الجسمي، مما قد يؤدي إلى ظهور مصاعب لديهم لتعلمها أو تطبيقها، ولا تكون من السهولة واليسر بحيث يجعلهم يستخفون بها. كما ينبغي على مخططي المنهج كذلك أن يراعوا الفروق الفردية في نضج الطلاب، عن طريق التنويع في المعلومات والأنشطة المطروحة، بحيث يكون من بينها السهل ومتوسط الصعوبة والصعب.

ويقوم المعلمون أيضاً بمراعاة شرط النضج في العملية التعليمية التعلمية عن طريق طرح المناقشات والأسئلة التي تناسب نضج الطلاب، وضرب الأمثلة من واقع الحياة التي يستطيع نضج الطلاب أن يدركها. هذا، إضافة إلى مراعاة الفروق الفردية في النضج بينهم عن طريق تنويع الواجبات والأنشطة وتنويع فقرات أسئلة الامتحانات لكي تتناسب مع ما بين هؤلاء الطلاب من فروق فردية.

جـ - الممارسة: تمثل الممارسة الشرط الثالث المهم من شروط التعلم بعد الدافعية والنضج. ويقصد بالممارسة، تكرار إسلوب النشاط مع توجيه معزز لتحسين الأداء. فما يتم تعلمه ينبغي أن تتم ممارسته. فنحن لم نتعلم الكتابة مثلاً بالنظر إلى الحروف في الكتب وملاحظة الفروق بين الكلمات، وإنما تمّ ذلك عن طريق الإمساك بالقلم واستخدامه في الكتابة، مع تكرار هذه العملية عدداً كبيراً جداً من المرات تحت إشراف المعلمين والآباء. كذلك لم نتعلم العمليات الحسابية المعروفة من جمع وطرح وضرب وقسمة بمجرد سماع الكلام الخاص بها من المعلمين، بل كان نتيجة الممارسة الفعلية لحل مئات من المسائل والواجبات التي تدور حولها، مع تكرار ذلك مرات كثيرة عند القيام بحل مسائل رياضية أكثر تعقيداً. كذلك لم نتعلم رسم الخرائط أو رسم الأشياء أو المناظر الطبيعية بمجرد النظر إليها، بل عن طريق ممارسة عملية الرسم لها وتكرار ذلك مرات ومرات تحت إشراف المعلمين وتوجيههم.

ويعمل الطالب على ممارسة الأمور ذات الصلة الوثيقة بحياته اليومية والتي لها علاقة بخبراته السابقة أو يميل إليها. كما أن تحديد الهدف من وراء ممارسة الطالب لأي تمرين أو عمل ما، يزيد من نشاطه ويدفعه إلى بذل أقصى جهده لتحقيق ذلك الهدف. كذلك اثبتت دراسات عدة أن الممارسة الموزعة على فترات متباعدة أسرع لتعلم الطالب من الممارسات المركزة للكثير من الأعمال.

وعلى مخططي المناهج المدرسية الإشارة في أدلة المعلم التي يضعونها إلى شرط الممارسة وتشجيع الطلاب على ذلك، واعتباره سبيلاً للتعلم الجيد. كما أن على معلمي اللغة العربية واللغة الانجليزية التركيز على الممارسة ليس في دروس الكتابة فقط، بل وفي دروس القراءة

والتعبير والمحادثة والقواعد. كما تعتبر ممارسة الطلاب لحل المسائل الرياضية الكثيرة، من بين المهام الأساسية الواجب التشجيع عليها من جانب معلم الرياضيات. وتمثل ممارسة التجارب في المختبرات، من الأمور التي يجب أن يأخذها معلم العلوم بالحسبان عند تعامله مع طلابه ومع المادة الدراسية. وتبقى الممارسة الشرط الاساس لإتقان الطالب للمهارات الرياضية الجسمية في الألعاب المختلفة، كما تمثل امراً جوهرياً بالنسبة لطالب التربية المهنية عند تعامله مع أعمال النجارة أو الحدادة أو الطباعة أو الأعمال الميكانيكية او الكهربائية.

وحتى العمليات الذهنية فإنها بحاجة إلى ممارسة حتى يتم تعلمها. فاتباع خطوات حل المشكلة مثل تحديد المشكلة ووضع الفرضيات أو الفروض واختبارها والوصول إلى القرار، لا يمكن تعلمها دون ممارستها عدة مرات على مشكلات يحس بها الطلاب مثل الازدحام السكاني، أو التلوث، أو الحروب، أو ارتفاع تكاليف المعيشة وغيرها. كذلك، فإن أسلوب التفكير الناقد والحكم على الحوادث التاريخية أو الظروف الاقتصادية او الاجتماعية أو السياسية أو الثقافية، لا يصبح مفهوماً لدى الطلاب بدون ممارسته في الحجرة الدراسية مرات ومرات. كذلك العمل التعاوني الجماعي يصبح نظرياً دون ممارسته من جانب الطلاب داخل المدرسة وخارجها. وحتى الاتجاهات والقيم كالصدق واحترام آراء الآخرين ومساعدة الفقراء وتقدير الجهود الانسانية في سبيل التقدم والازدهار، واتباع الموضوعية، تبقى كلمات رنانة جوفاء إذا لم يمارسها الطلاب في حياتهم اليومية.

سابعاً: انتقال اثر التعلم وعلاقته بالمنهج المدرسي

يُقصد بانتقال اثر التعلم، أن ما يتعلمه الفرد في موقف تعلمي سابق، ييُسر عليه التعلم في مواقف تعلمية جديدة، وخاصة إذا كانت توجد عناصر مشتركة او أوجه شبه بين المواقف التعلمية السابقة والمواقف التعلمية اللاحقة. وكان علماء النفس في مرحلة مبكرة قد نادوا بنظرية التدريب الشكلي للقدرات العقلية، وذلك عن طريق تدريب هذه القدرات او الملكات. فمثلاً، يمكن تدريب ملكة التذكر على حفظ المعلومات والأشعار والآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وتدريب ملكة التخيل عن طريق قراءة القصص والبطولات والروايات، وتدريب ملكة التفكير عن طريق حل الكثير من المسائل المختلفة في مجال الرياضيات والفيزياء.

وقد رفض ثورندايك فيما بعد نظرية التدريب الشكلي، وطرح بدلاً منها نظرية أخرى لتفسير مفهوم انتقال اثر التعلم اسماها نظرية العناصر المتماثلة، وتتلخص هذه النظرية في أن انتقال اثر التعلم يزداد إذا ما وجدت عناصر متشابهة او متماثلة بين المواقف التعلمية السابقة

والمواقف التعلمية الجديدة. فمثلاً، يستفيد الطفل من تعلم الجمع والطرح عند تعلمه عمليتي الضرب والقسمة. كما يسهل على طالب اللغة العربية دراسة اللغة الفارسية لوجود عناصر متشابهة بينهما، ويسهل على طالب اللغة الألمانية دراسة اللغة الانجليزية لوجود عناصر متماثلة بينهما، ويسهل على طالب الاقتصاد دراسة الجغرافية الاقتصادية وطالب السياسة دراسة التاريخ السياسي أو الجغرافية السياسية، وذلك لوجود عناصر متشابهة بين هذه الموضوعات.

ومن النظريات الأخرى لانتقال أثر التعلم ما أسماه جد Judd بنظرية التعميم التي تقوم على تطبيق المبادىء والتعميمات في المواقف المتعددة، حيث يستطيع الطالب أن يعمم الخبرة في موقف وأن يطبقها في مواقف أخرى. وقد أجرى تجارب على إصابة الطلاب للهدف المغمور تحت الماء وما يحدثه انكسار الضوء من تغيير موضع الهدف، مما جعلهم يخطئون ذلك الهدف. وعندما فهم الطلاب مبدأ انكسار الضوء طبقوه جيداً عندما قام جد Judd نفسه بتغيير مكان الهدف، حيث أفلحوا في اصابته في مكانه الجديد أيضاً. وتتوقف درجة انتقال أثر التعلم عن طريق التعميم على قدرة الطالب على ملاحظة صفات الترابط والعلاقة بين موقف تعلمي وآخر، ومهارة الطالب نفسه في تطبيق ما تعلمه في المواقف السابقة على المواقف الجديدة.

وتعتبر نظرية تكوين الاتجاهات التي نادى بها باجلي Bagley من بين النظريات التي تفسر إنتقال أثر التعلم عن طريق تكوين المثل العليا والاتجاهات الإيجابية العامة. فقد ركز باجلي على توجيه تلاميذ الصف الثالث الأساسي نحو الدقة والنظافة والترتيب خلال حل تمارين الحساب ووضع علامات أو درجات على ذلك. وقد لاحظ انتقال أثر ذلك إلى المواد الدراسية الأخرى كاللغة والعلوم والدراسات الاجتماعية، حيث أبدى التلاميذ اهتماماً في تحري الدقة والنظافة والترتيب عند القيام بأنشطة كتابية فيها.

وترتبط عملية انتقال أثر التعلم ارتباطاً وثيقاً بالمنهج المدرسي، حيث ينبغي على مخططي المنهج مراعاة الانتقال في المحتوى من السهل إلى الصعب عن طريق عرض السهل أولاً ثم الانتقال إلى الصعب المرتبط به ثانياً. كذلك ينبغي ربط الموضوعات الجديدة للمادة الدراسية بالموضوعات السابقة ذات العلاقة. كما يجب على المعلمين أثناء تنفيذهم للمنهج المدرسي أو تطبيقه أن يعملوا على ربط الخبرات السابقة للطلاب بالخبرات الجديدة حتى يزيد من دور عملية انتقال أثر التعلم أو نجاحها.

وعلى مخططي المنهج المدرسي أيضاً الإكثار من التعميمات أو المبادىء أثناء اختيار محتوى المنهج لأية مرحلة من المراحل التعليمية، لما لذلك كله من أثر إيجابي في سرعة انتقال أثر التعلم

في مختلف المواد الدراسية، وبخاصة إذا توفر عنصر المعلمين الذي يهتمون بهذه التعميمات أو المبادئ ويعملون على تطبيقها في مواقف تعلمية جديدة وعديدة.

ويبقى دور مخططي المنهج كبيراً في التركيز على الاتجاهات الإيجابية والمثل العليا عند وضع الأهداف، وعند اختيار الموضوعات الدراسية المختلفة للمحتوى. ولكن يبقى الدور المهم لمنفذي المنهج، وهم المعلمون الأكثر أهمية وخطورة. حيث يجب عليهم الاهتمام الدائم بترسيخ الاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب كالصدق والحق والخير والجمال والتعاون والمحبة والإخاء والنظافة والنظام، حتى ينتقل أثر هذه الاتجاهات الإيجابية من داخل المدرسة إلى داخل المجتمع وهو الأهم، وليصبح هؤلاء الطلاب في المستقبل رسل خير لنقل هذه الاتجاهات إلى الأجيال الأخرى والعمل على تدعيمها وتقوية أثرها.

كذلك يجب مراعاة ترتيب الحصص الدراسية في الجدول المدرسي بشكل يساعد على تأكيد وترجمة مبدأ انتقال أثر التعلم، بحيث تأتي المواد التي يوجد بينها أوجه شبه تباعاً في الجدول لأن هذا يدعم انتقال أثر التعلم، في الوقت الذي يجب فيه عدم وضع مادتين بينهما خلط أو تعارض في بعض موضوعاتها مثل قواعد اللغة العربية وقواعد اللغة الانجليزية لأن هذا يعطل انتقال أثر التعلم من موقف تعلمي لموقف آخر، وهكذا.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل الرابع

يتضح مما سبق، أن ثمة علاقة وثيقة بين المنهج المدرسي وعلم النفس. حيث يستفيد المنهج في بنائه وتنفيذه وتقويمه من نتائج الدراسات والبحوث في ميدان علم النفس، ولا سيما علم نفس النمو، لما طرحه من نتائج تتعلق بخصائص نمو الإنسان في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها. هذا بالإضافة إلى تحديد أهم مطالب النمو واحتياجاته في المراحل العمرية المختلفة. ويستفيد المنهج المدرسي من هذا كله، عند اختيار المواقف التعليمية التعلمية وتنظيمها، ولا سيما تلك التي تتفق وطبيعة تفكير المتعلم وتسهم في اشباع ميوله واهتماماته واستعداداته واحتياجاته المختلفة بشكل عام، وتساعده في مواجهة مشكلاته النفسية بوعي عميق.

كما يستفيد المعلم القائم على أمر تنفيذ المنهج المدرسي، من نتائج علم نفس النمو في التعامل مع المتعلمين بفهم أفضل، مع العمل على تكييف أو تطويع الموقف التعليمي التعلمي بما يسهم في تحقيق أقصى نمو ممكن للمتعلمين في جميع جوانب شخصيتهم العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية وغيرها. ويتم كل ذلك عن طريق اختيار الطرق والأساليب والوسائل

والأنشطة التعلمية التي تخاطب منطق المتعلمين في المقام الاول، مراعاة وتلبية لحاجات ومطالب نموهم المتعددة.

كذلك يستفيد المنهج المدرسي – تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً – من دراسات وأبحاث علم النفس التربوي في إدراك المعنى الحقيقي أو المفهوم الحقيقي للتعلم، على اعتبار انه تعديل في سلوك المتعلم، الأمر الذي يجعل القائمين على مهمة تخطيط المناهج وتنفيذها يركزون على العائد التعليمي من المنهج المدرسي على المتعلمين، بحيث يكون معيار نجاح المنهج أو فشله هو ما يحدث أو ما يطرأ على سلوك المتعلمين من تغيير أو تعديل نحو الأفضل، سواء في تفكيرهم، أو في مشاعرهم، أو في عاداتهم، أو فيها جميعاً.

وبعبارة أخرى، فإن المنهج يكون ناجحاً في مهامه بقدر ما يترك اثراً طيباً في شخصية المتعلم. فإذا فرضنا مثلاً، ان المتعلمين بحكم نشأتهم في بيئة معينة يغلب على تفكيرهم الطابع الخرافي، وتسيطر عليهم الأهواء والعادات والتقاليد البالية، فإن مسؤولية التغيير او التعديل تقع على عاتق مخططي المنهج، بحيث يكون المتعلمون اكثر علمية وموضوعية في تفكيرهم، واكثر قدرة على ضبط انفعالاتهم وأهوائهم. واكثر تحرراً في السيطرة على عاداتهم وضبطها وتعديلها. لذا، فإننا نستطيع الحكم على أن المنهج المدرسي قد نجح في أداء رسالته نحو المتعلمين. وهذا يتفق مع الفهم الحقيقي العلمي لمعنى التعلم الذي طرحه علم النفس التربوي.

كذلك يستفيد المنهج المدرسي من علم النفس التربوي في معرفة الظروف أو الشروط التي يجب أن تتوافر في المواقف التعليمية التعلمية من اجل تحقيق التعلم الجيد مثل شرط النضج وشرط الدافعية وشرط الممارسة، حيث يجب أن تكون المواقف التعليمية التعلمية المختارة والمنظمة، متمشية مع مستوى تفكير المتعلم واستعداداته وميوله، حتى يستفيد منها المتعلم. كذلك يجب أن تستثير تلك المواقف دافعية المتعلم نحو الموقف التعليمي التعلمي بشتى سبل الإثارة المرغوبة، من توضيح لقيمة وفائدة معينة متضمنة في الموقف التربوي للمتعلم ومجتمعه، إلى استخدام الأسئلة السابرة التي تتحدى تفكير المتعلم، إلى استخدام الوسائل التعليمية الملائمة للموقف التربوي. هذا بالإضافة الى ضرورة مراعاة شرط الممارسة من جانب المتعلم، بحيث يجعله ينشط في المواقف التعليمية التعلمية عن طريق تكرار السلوك المراد تعلمه تكراراً موجهاً بشكل لا يجعل المتعلم يتمادى في الخطأ سواء كان نطقاً او فكراً او حركة. وبهذه الشروط الثلاثة، يمكن للمنهج المدرسي ان يحقق تعلماً جيداً إذا ما راعى ذلك فيما يقدمه من مواقف تعليمية تعلمية للتلاميذ.

كذلك يستفيد المنهج المدرسي من نتائج دراسات وأبحاث علم النفس بصفة عامة وعلم نفس النمو بصفة خاصة في كيفية مواجهة مشكلتين من اخطر مشكلات النمو وهما مشكلة

الضعف العقلي ومشكلة التأخر الدراسي، وذلك لأن هاتين المشكلتين تعوقان المتعلم الذي يعاني منهما أو من إحداهما عندما يتفاعل مع مواقف التعلم العادية او المتوسطة في مستواها . ومن ثم يمكن لمخططي المناهج أن يصمموا مواقف تعليمية تعلمية تتفق ومستوى قدرات واستعدادات مثل هؤلاء الذين يعانون من ذلك.

كما يستطيع المعلم باعتباره منفذاً للمنهج المدرسي أن يعرف او يحدد ما إذا كان هناك متعلمون يعانون من مثل هاتين المشكلتين، وذلك في ضوء الخصائص أو الأعراض التي تظهر على احد من المتعلمين أو بعضهم. وهو في ذلك يستفيد مما قدمه علم نفس النمو وعلم النفس التربوي بالنسبة لمظاهر أو خصائص هاتين المشكلتين، التي يمكن في ضوئهما اتخاذ الاسلوب المناسب للتعامل مع ما يعانون منهما من المتعلمين.

كذلك يقدم علم النفس التربوي إسهاماً واضحاً في المنهج من خلال نظريات التعلم المتعددة التي عالجت مفهوم التعلم من زوايا مختلفة، والظروف التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الفعال. وقد اخذ علم المناهج من علم النفس مفاهيم عدة وطبقها في مجاله. ومن هذه المفاهيم التكرار والممارسة والدافعية والتعزيز والتمييز والترابط وانتقال اثر التعلم وغيرها كثير.

ومن الجدير بالذكر أن نتائج ودراسات ابحاث علم النفس لا يمكن أن نأخذها على أنها مسلمات ننطلق منها دون أن نبرهن على مدى صحتها في مجال ميدان المناهج، خاصة وأن الظروف التي تمت فيها تلك الأبحاث ولا سيما نظريات التعلم، قد تمت بشكل يغاير تماماً الظروف التي يتم فيها تخطيط وتنفيذ المواقف التعليمية التعلمية التي يتفاعل معها الإنسان.

ولا ننسى أن نظريات التعلم انطلقت منذ البداية في إجراء تجاربها على الحيوان سواء كان قطاً او فاراً أو كلباً أو حمامة او قرداً، ثم تطرقت على سبيل القياس إلى الإنسان. وهذا لا يعني التقليل من شأنها، ولكن ينبغي أن نوجه انتباه المسؤولين عن تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها إلى ضرورة الأخذ من نظريات التعلم بقدر ما تؤكده مواقف التعلم الحقيقية، وذلك لانها تمثل المعيار الأساسي في الحكم على صحة او بطلان نتائج تجارب علم النفس بالنسبة لعملية التعلم.

وفي هذا الصدد، دعنا نسوق المثال التالي: نادى بعض رجال التربية باستخدام الطريقة الكلية في تعليم حروف الهجاء، بحيث يأخذ الطفل المبتدىء جُملاً في البداية ثم يتطرق إلى الكلمات فالحروف. وثمة موقف آخر نادى باستخدام الطريقة الجزئية، بحيث يبدأ تعليم الطفل الحروف ثم الكلمات فالجمل.

وهنا نجد أن الذين نادوا باستخدام الطريقة الكلية استندوا في ذلك إلى طبيعة الإدراك وكيف يتم، كما فسره الجشطالتيون. اما الذين اتخذوا الموقف الثاني، فقد استندوا إلى المنطق

الذي يفسر اللغة على انها عبارة عن بناء يبدأ تكوينه من الحروف، ثم بتجميعها وتحقيق الترابط المناسب بين الكلمات تتكون الجمل.

وثمة موقف ثالث نادى بالجمع بين الطريقتين الجزئية والكلية، وحجته في ذلك، أن الطريقة الجزئية في التعليم لها مميزاتها ولها مواقفها. وكذلك يصدق القول نفسه على الطريقة الكلية التي لها مواقفها وظروفها الملائمة للتطبيق.

ومن هذا كله، فإننا نخلص إلى القول، بأنه يجب عدم الأخذ بالنتائج كما هي وبصورة مطلقة، وذلك لأن النسبية تحكم قوانين العلم ونظرياته، وأن المعيار في الأخذ أو في الرفض، يتمثل في الموقف التعليمي التعلمي ذاته أو الميدان التعليمي نفسه.

وما نود تاكيده هنا، هو أن العلاقة بين علم المناهج وعلم النفس ليست علاقة من جانب واحد، ولكنها علاقة تبادل أو تفاعل. بمعنى أن علم المناهج بما يوفره من مواقف تعليمية تعلمية، يسهم في إعطاء التغذية الراجعة لعلماء النفس من خلال تأكيد نجاح أو فشل نتائج ابحاثهم ودراساتهم، الأمر الذي يجعلهم يعيدون النظر أو يعدلون من موقفهم بشكل يثري النظرية والبحث في ميدان علم النفس التربوي على وجه الخصوص من جانب، وميدان علم المناهج من جانب آخر.

الفصل الخامس

الأساس المعرفي للمنهج المدرسي

مقدمة:

يستطيع المجتمع البدائي إنجاز وظائفه التربوية بدون مدارس أو مناهج معترف بها، لأن الفجوة بين ما يحتاج أن يعرفه الجيل الصاعد وبين ما يفعله في المجتمع، يمكن عبورها عن طريق ما يعرف بالمشاركة المباشرة في خبرات الحياة اليومية. ولكن الأمر جدُ مختلف في المجتمعات الحديثة والصناعية حيث المعرفة المعقدة في نموها من جانب، والتركيبة المعقدة للمجتمع من جانب آخر، الأمر الذي يجعل من المدرسة وما يعرف بالمنهج ضرورة حتمية لتمكين الجيل الصاعد من اكتساب ما يحتاجه من تفكير ومعارف ومهارات لبناء مجتمع أفضل.

ويعتمد بقاء المجتمع واستمراريته على قدرته الفاعلة والنشطة في حل المشكلات العملية التي تواجهه لا سيما في مجالات المياه والغذاء والطاقة والصحة والزيادة السكانية والهجرة والعلاقات الدولية والنقل والمواصلات والإسكان والفقر والجريمة وغير ذلك. كذلك تتوقف حياة المجتمع وازدهاره على مدى نجاحه في تطبيق ما لديه من معارف في حل تلك المشكلات العملية. وتشترك معظم النظم الاجتماعية في مواجهة تلك المشكلات، ويأتي على رأس قائمتها النظام التعليمي بل يعد أهمها في ذلك الجانب، حيث أنه لا يهتم فقط بتنمية المعرفة، ولكنه يهتم أيضاً بجعل الجيل الصاعد أكثر علماً ومعرفة من الجيل السابق له من أجل تحقيق مستقبل أفضل للمجتمع. ويعمل النظام التعليمي في أداء رسالته هذه، على تنظيم معرفته وتوضيح طرق التعامل معها في شكل بناءات للفكر الصالح لأبناء المجتمع، كما يمثله المنهج المدرسي. وتمثل المعرفة هنا إحدى الأسس الرئيسة التي يبنى عليها المنهج المدرسي بشرط أن تُعالج بشكل يخدم المتعلم ومجتمعه معاً.

ويتناول هذا الفصل المعرفة كأساس من أسس بناء المنهج، مع توضيح وجهات النظر المتعددة حول طبيعة المعرفة في المنهج المدرسي، والمعرفة وتصميم المنهج، وتجارب حول وضع المعرفة بشكل مناسب في المنهج، والمعرفة وعصر التكنولوجيا، ووحدات المعرفة ومستوياتها في المنهج.

أولاً : المعرفة كأساس لبناء المنهج

بدأ يتزايد التركيز على المعرفة كأساس للمنهج منذ عقد الستينيات من القرن العشرين، حيث كان ينظر للنمو الإنساني وعملية التعلم وطبيعة المجتمع فقط كأساس لتخطيط المنهج وبنائه، ثم أصبح ينظر إلى طبيعة المعرفة كأساس من أسس بناء المنهج وتحسينه وبصفة خاصة ما يتعلق منه باختيار المحتوى، وذلك بسبب زيادة الدور الذي يلعبه ما أصبح يعرف بالانفجار المعرفي. إذ يتسم عصرنا الحالي بالتغير الهائل في المعرفة، حيث لم يشهد عالم المعرفة تغيراً على هذا النحو منذ العصور القديمة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، تتضاعف المعرفة في مجال العلوم الطبيعية كل ثماني سنوات وتتضاعف مرة ونصف كل اثنتي عشرة سنة، وتقل فترة مضاعفة المعرفة مستقبلاً بازدياد وسائل جمع المعلومات والبيانات وإرسالها ونشرها، ولا سيما عن طريق الانترنت، والقنوات الفضائية التخصصية، والبحوث، والكتب، والدوريات الكثيرة. وقد طرح هذا مشكلة، تتمثل في كيفية التعامل مع المعرفة، حيث إن هذه المعرفة تتزايد بشكل يصعب معها تركيبها في مفاهيم يمكن استخدامها، ومن هنا كان سؤال المتعلم الملح "ما القيمة التي يمكن أن تؤديها المعارف الجديدة لحياتي وحياة الآخرين؟"، أضف إلى ذلك أن عملية إزدياد المعرفة بشكل غير عادي ليست مجرد عمل إضافي، لأن بعضاً مما كان معروفاً منها من قبل أصبح عرضة للإهمال والرفض والدخول فيما يعرف بدائرة النسيان. فمثلاً نجد أن كتب الفيزياء التي كانت تستخدم منذ سنوات في كثير من المدارس سوف يتم هجرها مرحلياً في عصر جديد (عصر الانفجار النووي والأسلحة الهيدروجينية وغزو الفضاء والاتصال عبر الأقمار الصناعية والمعلوماتية المتطورة).

ويمكننا التعرف إلى أسباب وكيفية ازدياد المعرفة على النحو الآتي:

1 – إن المعرفة التي كانت – يوماً ما – جزءاً من كل، أصبحت كلاً في ذاتها، فمثلاً نظرية الفئات كانت تستخدم يوماً ما بشكل واسع في حل مسائل رياضية معينة أصبحت في ذاتها اليوم مادة دراسية كاملة، وهلم جرا بالنسبة للمعارف الأخرى.

2 – كانت توجد معارف مقبولة ومعترف بها بشكل رسمي، أصبحت الآن غير ذلك. فعلى سبيل المثال لا الحصر كان جانباً من الفيزياء النيوتونية مصدقاً عليه من نيوتن وأتباعه، ولكن حل محلها فيزياء أحدث وأكثر صدقاً، وقد يحل محلها فيزياء أخرى مستقبلاً. كذلك كان ثمة اعتقاد قبل الثورة الكوبرنيقية (نسبة إلى العالم كوبر نيكوس) أن الأرض مركز الكون إلى أن أثبت كوبر نيكوس أن الشمس هي التي تمثل المركز الذي تدور حوله سائر الكواكب السيارة... الخ. وهذا يؤكد نسبية المعرفة.

3 - تزايد عدد النظريات والفروض عن الظواهر بشكل لم يختبر الكثير منها بعد. وعند اختبارها سوف تقدم لنا معارف أخرى جديدة تضاف إلى رصيد المعرفة الحالية. ومن أمثلة ذلك، المعرفة في مجال علم النفس، حيث تتوافر لديه نظريات كثيرة عن الأفراد والجماعات والتعلم بالإضافة إلى الاهتمامات الأخرى.

4 - يتسم العصر الحالي بسمة التخصص بشكل دقيق سواء على المستوى النظري أو على المستوى التطبيقي. ومما يؤكد ذلك التفريعات، أو التشعيبات المختلفة للعمل في المجال الواحد سواء كان علماً نظرياً او تطبيقياً. فمثلاً في مجال الرياضيات، توجد العلوم الرياضية البحتة المتعددة وكذلك العلوم الرياضية التطبيقية بتفريعاتها المتنوعة، وينطبق القول نفسه على العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية والإنسانيات.

وإذا تأملنا قصة المعرفة منذ بدايتها وبصفة خاصة منذ ظهور الفكر الفلسفي اليوناني القديم، نجد أن المعرفة كانت تتسم بالشمولية والكلية حيث لا تخصيص ولا انقسام فيها أو بينها، فمثلاً كان الفيلسوف حكيماً ملماً بالعديد من التخصصات وكان عقله يفكر في مجالات عديدة، فكانت للفيلسوف آراؤه في الأدب والفلسفة والمنطق وعلم النفس والسياسة والاجتماع والتاريخ واللغة والهندسة والطب والصيدلة والفلك والموسيقى وغيرها من فروع المعرفة الأخرى، ثم بدأت تضيق دائرة شمولية المعرفة مع حركة التقدم في تاريخ الفكر الإنساني، وبدأت المعرفة تنقسم على نفسها حيث انقسمت في البداية على شكل مجالات معرفية متمايزة مثل مجال العلوم ومجال الرياضيات ومجال الدراسات الاجتماعية ومجال الإنسانيات. ثم بدأت تلك المجالات تنقسم على نفسها وتتمايز في وحدات أصغر، فمثلاً انقسم مجال العلوم إلى عدة اقسام تشمل علم الطبيعة او الفيزياء وعلم الكيمياء وعلم الأحياء، كما انقسمت تلك العلوم إلى عدة انواع اكثر تخصصاً.وكذلك ينطبق القول نفسه على مجال الرياضيات الذي اصبح متمايزاً في اقسام وفروع المعرفة الرياضية المختلفة، كالهندسة والجبر والحساب والتفاضل والتكامل والميكانيكا (الاستاتيكا والديناميكا). وينسحب القول نفسه على الفلسفة حيث اصبحت أكثر تمايزاً في علوم تفرعت عنها مثل علم المنطق وفروعه، وعلم النفس بأنواعه المختلفة، وعلم الاجتماع بتفريعاته المتعددة، والفلسفة بتقسيماتها المعروفة عن طريق مدارسها المختلفة المتمايزة في الموضوعات التي تبحثها، وهلم جرا بالنسبة لمجال الإنسانيات والدراسات الاجتماعية. وانقسمت المعرفة الى وحدات أصغر بكثير عن سابقتها وبصفة خاصة مع ظهور الثورة الصناعية وسيادة النزعة العلمية وما صاحب ذلك من تقسيم العمل

وظهور فكرة التخصص الدقيق، الأمر الذي أصبح واضحاً الآن في التفريعات المتعددة للعلم الواحد في مجاله، وظهور علوم وليدة وعديدة، منه ما نعرفه أو ما نسمع عنه في المجالات المتعددة في الوقت الحاضر أو ما سنعرفه أو ما سنسمع عنه في المستقبل.

إن هذا التطور الذي طرأ على انقسام المعرفة وتشعبها، يفرض على رجال التربية والمتخصصين في تخطيط المناهج وتطويرها، قضية إعادة وحدة المعرفة وتأكيدها في محتوى المنهج لتحقيق أكبر إستفادة ممكنة للمتعلم وإزالة الحواجز المصطنعة بين فروع المعرفة المختلفة.

ثانياً : نظرات حول طبيعة المعرفة في المنهج:

تتمثل أهم تلك النظرات فيما يأتي:-

(1) النظرة البنائية: حيث ينظر بعض العلماء إلى المعرفة على أنها عبارة عن بناء منظم من الحقائق والمفاهيم، ويعتقدون بأن المعارف التي اكتشفها الإنسان وتعلمها قد تم جمعها وتصنيفها وتنظيمها في بناءات أكثر إفادة. وينظر هؤلاء إلى وظيفة المدرسة على أنها تكمن في قبول تنظيمات المعرفة التي تمت صياغتها من قبل كما هي، وما على المدرسة إلا أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك. ووفقاً لوجهة النظر هذه فإنه يجب على كل من مخططي المناهج والمعلمين معاً أن يفحصوا كل مادة دراسية ويقرروا التتابع بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات فيها، وأن يحددوا الاجراءات التي يجب أن يتفاعل من خلالها المتعلمون مع محتوى المادة الدراسية. وقد ظهرت مشكلات معينة لأولئك الذين يتبعون هذا المنطق لعل من أهمها تراكم المعرفة المتزايد بمعدل سريع جداً، وسوف يكون أكثر تزايداً وسرعة في السنوات القادمة - كما أشرنا من قبل - لذا، فإنه أصبح من غير الممكن لأي متعلم أن يكتسب كل الحقائق والمفاهيم والتعميمات وطرق البحث في المجال الدراسي أو المقرر الدراسي الواحد. أضف إلى ذلك، أن المعرفة الجديدة تجعل بعض أنواع المعرفة الأخرى - في كل مجال دراسي - قديمة وغير مستخدمة، ومن ثم تطرح تساؤلات منها:، ما الذي سنقوم بتدريسه؟ وكيف نقوم بالتدريس لنجعل المتعلم قادراً على استخدام معرفته والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن لكي يكون قادراً على التعامل والتكيف مع المعرفة الجديدة؟

(2) النظرة الوظيفية: هناك ثمة من ينظر إلى المعرفة نظرة أكثر مرونة على أنها نتاج لخبرة الإنسان. إنهم ينظرون إلى تنظيم المعرفة الذي يقدمه العلماء على أنه غير وظيفي بالنسبة لخبرات الحياة أو المشكلات والمواقف الجديدة، ويقررون بأن تجديد بناء نظام معرفي معين

يجب أن يكون من إبداعات الإنسان، كما أنه يجب أن ينقح ويعدل في ضوء المعرفة الجديدة. وأن تلك النظم المعرفية الجديدة يجب أن تصاغ كلما دعت الحاجة إليها.

إن مثل هؤلاء الذين يعتقدون بأن المعرفة يجب أن تكون أكثر وظيفية، يقررون بأن الإنسان يجب أن يحاول فهم ذاته من جانب، وفهم العالم من حوله من جانب آخر. إنه يجب أن يعطي التفسيرات الخاصة ببيئته وأفعاله، وأنه من خلال محاولاته لفهم ذاته وبيئته يمكنه استحضار الحقائق والمفاهيم التي اكتشفها أو نظمها الآخرون.

وينظر المعلمون، بالإضافة إلى مخططي المنهج الذين يتبنون النظرة الثانية في فهم طبيعة المعرفة، إلى بناء المنهج وتدريسه بطريقة مغايرة للنظرة الأولى. فهم ليسوا على يقين من أهم النظم المعرفية التقليدية التي يجب أن تكون مرشداً لبناء محتوى المنهج وتنظيمه. كذلك لا يمكن أن يكون المنهج المنظم وفقاً للمواد الدراسية المنفصلة مرتبطاً بالقوى الاجتماعية. فمشكلات مثل التنافس، والصراع، والتلوث البيئي، والخروج على الشرعية، والتغير الاجتماعي، لا يمكن فهمها إلا من خلال النظم المعرفية المرتبطة والمتداخلة معاً. كما تقترح نظريات النمو الإنساني والبحوث المتعلقة بذلك، تنظيم ما نريد تدريسه على أساس من المشكلات الاجتماعية والشخصية للمتعلم في كل مرحلة عمرية. ومثل تلك المشكلات الاجتماعية أو الشخصية، ليست مرتبطة بأي نظام من النظم المعرفية على حدة ولكن يمكن دراستها من خلال النظم المعرفية المتداخلة والمرتبطة ببعضها.

(3) النظرة التوفيقية: ينظر الموقف الثالث إلى المعرفة واستخداماتها في تخطيط المنهج وتدريسهاوتنفيذه نظرة مركبة من النظرتين السابقتين، حيث يعتقد المخططون للمنهج الذين يتبنون هذا الموقف الوسط بأن النظم المعرفية المتداخلة والمرتبطة ببعضها وكذلك مدخل المشكلات والمداخل البنائية للنظم المعرفية كلها أمور مرغوب فيها بالنسبة لمخططي المنهج، وذلك من منطلق وجود أنواع مختلفة من المعرفة وكذلك وجود احتياجات بشرية مختلفة للمعرفة.

ويرى بيلاك Bellack صاحب هذا الموقف أن انتقال أثر التعلم يتم عندما يتحقق البناء والنظام والتشابه فيما نعلمه، وأن بناء النظم المعرفية غالباً ما يساعد في تحقيق النظام، ولكن أمام ذلك يحتاج المتعلم إلى تنمية قدراته اللازمة لمواجهة مشكلاته من جانب وفهم مشكلات مجتمعه من جانب آخر [1]

(1) للمزيد من التفصيلات عن طبيعة المعرفة والمنهج، انظر المرجع الآتي:

- محمد زياد حمدان (1988) المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وعمليات بنائه. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة ص ص 127 - 135.

تعقيب على وجهات النظر السابقة: يمكن القول بأن وجهة النظر الأولى تنظر الى المعرفة وفقاً لترتيبها المنطقي داخل بنائها المنظم في مجال الدراسة المتخصصة لها، وتقدمها للمنهج في ترتيبها المعروف دون تغيير أو تعديل أو إضافة أو تقديم أو تأخير حفاظاً على البناء الهرمي للمعرفة، وذلك من منطلق أن المعرفة يتم تقديمها كغاية في ذاتها، وما على المتعلم إلا أن يتعامل معها كما هي وحفظها واستيعابها بترتيبها، وذلك من منطلق أن هذا يكفي لتنشئة المواطن الصالح أو أن تلك المعرفة بترتيبها الطبيعي تكسب المتعلم ترتيباً في عقله وتفكيره. وهذه نظرة تتجه في إعدادها للمتعلم من الخارج إلى الداخل أي تفرض عليه نظماً معرفية منطقية في ذاتها بغض النظر عن منطقيتها للمتعلم، أي أنها لا تخاطب تفكيره. إن مثل ذلك الموقف يقدم متعلماً حافظاً صاحب ذاكرة قوية بالتدريب والاستمرار في ذلك، ولكن لا ابتكار ولا إبداع ولا جديد في تفكير المتعلم غير ما تعلمه بطريقة آلية.

أما الموقف الثاني فقد نظر إلى طبيعة المعرفة نظرة سيكولوجية، بمعنى أنه رأى أن المعرفة يجب أن تتمشى في تقديمها وتنظيمها للمتعلم بما يتفق وخصائص نموه واحتياجاته ومشكلاته الخاصة والعامة، ومن ثم تخضع المعرفة للمتعلم في المقام الأول. أي أن المعرفة هنا يعاد النظر في طبيعة تقديمها وتنظيمها للمتعلم بما يقابل أو يشبع مطالب نموه. لذا، تخاطب تلك المعرفة منطق المتعلم ذاته من حيث طريقة تفكيره وخصائص نموه الوجداني والاجتماعي والبدني. وهكذا ينطلق ذلك الموقف في فهمه لطبيعة المعرفة انطلاقة سيكولوجية بحته أو ما يعرف بالتنظيم السيكولوجي لمحتوى المنهج، مقابل التنظيم المنطقي له.

وتجمع النظرة الثالثة في فهمها لطبيعة المعرفة بين كل من التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي على أساس أن كل تنظيم له مزاياه التي يمكن الاستفادة منها في خدمة المتعلم دون إحداث خلل في طريقة تنظيم المعرفة وتقديمها له، وذلك من منطلق أن التنظيم المنطقي للمعرفة قد يخدم طبيعة تفكير المتعلم ويصبغه بتلك الصبغة المنطقية، في الوقت الذي يشبع فيه التنظيم السيكولوجي احتياجات ومطالب نمو المتعلم ومن ثم يتم المزج بين التنظيمين معاً في تقديم ومعالجة المعرفة في محتوى المنهج بالشكل الذي يحقق أكبر استفادة ممكنة للمتعلم من جراء ذلك.

ولقد قدمت النظرة الأولى للمعرفة تنظيماً منهجياً يعرف بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، بينما قدمت النظرة الثانية للمعرفة تنظيماً منهجياً آخر يعرف بمنهج النشاط ومنهج الوحدة القائمة على الخبرة وما هو على شاكلته، في الوقت الذي قدمت فيه النظرة الثالثة للمعرفة منهج الوحدة المختلطة والمنهج المحوري وما يتبعهما.

ويمكن القول على وجه العموم أن دور المعرفة بالنسبة للمنهج قد اختلف عن سابقه من منظور الجهود المعاصرة التي تحاول إعادة تحديد ذلك الدور. ونسوق على سبيل المثال - لا الحصر - عدداً من الخطط وأنشطة المشروعات في علوم الفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعي والرياضيات والاقتصاد والجغرافيا واللغة الانجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث الآتي:

- تستهدف تلك المشروعات تقديم الطلاب للحياة أو بلغة أوضح لأساليبها، ممثلة في مجالات العلم أو المعرفة، وما على الطلاب إلا أن يقوموا بأنشطة تحاكي ما قام به عالم الفيزياء والكيميائي ورجل الاقتصاد. كما ينصب التركيز في تلك المجالات على المفاهيم الأساسية والعلاقات التصورية التي يستخدمها العلماء في المجالات المتعددة كأدوات عقلية لتحليل مادتهم العلمية وتنظيمها.

- على الرغم من أن معظم المشروعات السابقة قدمت برامج لمجموعات خاصة من الطلاب، إلا أن الانطباع العام لها يؤكد ضرورة تقديم مداخل مشابهة لجميع الطلاب؛ وتعد النظم المعرفية - من وجهة النظر هذه - ليست مهمة فقط للمتخصص ولكنها مهمة أيضاً للإنسان المتوسط أو العادي.

- أوضحت تلك المشروعات - بالإضافة إلى ما سبق - الأهمية الكبرى لمشاركة أساتذة الجامعة في عملية المراجعة المستمرة للمنهج من أجل الحفاظ على البرامج في صورة عصرية تتمشى مع التطورات الحديثة للبحث العلمي في التعليم العالي.

وثمة نقطة مهمة يجب التركيز عليها تتمثل في ضرورة تقديم الطلاب لطرق التفكير المرتبطة بالمجالات المعرفية المختلفة، بحيث تجعلهم يفكرون بطريقة تشابه طريقة تفكير العلماء المتخصصين في مجالاته المعرفة المختلفة من فيزيائيين وكيميائيين واقتصاديين... الخ.

وقد أوضح برونر Bruner هذا المعنى في قوله "بأن ما يفعله الإنسان العالم في مكتبه أو في معمله، وما يقوم به الناقد الأدبي عند قراءة قصيدة، يمكن أن يتبعه الأشخاص الآخرون عندما يقومون بأنشطة مشابهة لما يقوم به هؤلاء، ولا سيما إذا ما أردنا أن نحقق الفهم لديهم. ويكمن الاختلاف بين هؤلاء وهؤلاء في الدرجة فقط وليس في النوع. وينبغي ألا يفهم من ذلك أن الهدف العام للتربية يكمن في تدريب كل الطلاب كمتخصصين في المجالات المختلفة للمعرفة، ولكن يتمثل الهدف كذلك في تدريب القوى العقلية للطلاب لمساعدتهم على اكتشاف المعنى والنظام في ذلك العالم المتشابك الذي يجدون أنفسهم فيه.

ثالثاً : المعرفة وتصميم المنهج

عندما ننظر في بناءات النظم المعرفية ونسأل عن بناء المنهج الذي يتضمن في داخله المجالات المختلفة للمعرفة، تواجهنا مشكلة أكثر تعقيداً ممثلة في التساؤل الآتي: ما طبيعة المعرفة التي سوف تقدمها المدرسة؟، خاصة بعد أن وصلت المعرفة المتزايدة والمتراكمة إلى معدلات في نموها بشكل يمثل انفجاراً معرفياً على النحو الذي سبقت الإشارة إليه. ومن هنا ظهر تساؤل منذ فترة طويلة، قدمه سبنسر Spencer مؤداه "ما طبيعة المعرفة الأكثر قيمة"؟ إن مثل هذا التساؤل أصبح أكثر إلحاحاً من ذي قبل. وقد وجد أصحاب الفكر التقدمي في مجال التربية إجابة لهذا التساؤل تكمن فيما يعرف بالطريقة العلمية أو (طريقة الذكاء). كما تردد كثيراً تسميتها هكذا والتي تفترض إمكانية تشخيص كل الجوانب العملية والتطبيقية. ومن هنا كانت النظرة إلى أهمية تضمين طريقة حل المشكلة في برامج التربية والتعليم.

ولكن ما زال السؤال قائماً حول ما طبيعة المعرفة التي تستحق أن نضمنها في المنهج؟. وهنا نجد مدخلين متناقضين في الإجابة عن هذا السؤال، لكل منهما أهميته ووجاهته نشير إليهما على النحو الآتي:

أ - **المدخل الأول**: يهتم ذلك المدخل بتقديم الطلاب للمصادر الفكرية الأساسية في ثقافتهم. وقد اختلف المفكرون فيما بينهم في هذا المدخل حول النظم المعرفية التي تمثل الاهتمامات الثقافية الرئيسية للمجتمع، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر الآتي:

- رأي كونانت Conant الذي يتلخص في ضرورة أن يتضمن المنهج في شكله العام ثلاثة مجالات أساسية متمثلة في:-

(1) الإنسانيات (الفن والأدب)

(2) العلوم الاجتماعية والفلسفية على أن يتم الربط بينهما وبين الإنسانيات.

(3) العلوم الطبيعية والرياضيات.

- وذهب برودي Broudy إلى أن الطلاب يحتاجون للمعرفة التي تساعدهم في إدراك وفهم علاقاتهم بكل من البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية والبيئة المتعلقة بأبدانهم؛ ومن ثم فإنه ينظم منهجه حول ثلاثة مجالات أساسية متمثلة في:

(1) العلوم الطبيعية متضمنة الرياضيات.

(2 العلوم الاجتماعية.

(3) علوم الإنسان (الأدب والفنون الحرة والفلسفة)

- واقترح بعضهم الآخر تنظيم المنهج حول خمس مجموعات يمكن تقديمها في صورة مواد دراسية منفصلة هي:

(1) التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا.

(2) التعبير والأدب.

(3) اللغات.

(4) الرياضيات والعلوم.

(5) الفن والموسيقى والمنطق والفلسفة.

- وقد حدد سيدني هوك Sidney Hook برنامجاً للدراسات يتضمن:

(1) العلوم والرياضيات

(2) العلوم الاجتماعية.

(3) الفلسفة والمنطق.

(4) اللغة والأدب

(5) الفن والموسيقى

- وقدم فينكس Phenix خريطة أخرى للمعرفة تتكون من ست فئات هي:

1 - الرموز وتمثل اللغة العادية والرياضيات والأشكال الرمزية التي تدل على معنى مترابط.

2 - الامبريقيات وتمثل العلوم الطبيعية وعلم الأحياء وعلم النفس والعلوم الاجتماعية.

3 - التذوق ويمثل الموسيقى والفنون التصويرية وفنون الحركة والأدب.

4 - التراجم وتمثل المعرفة التي تدور حول الأشخاص.

5 - الأخلاقيات وتمثل المعرفة الخلقية.

6 - التاريخ والدين والفلسفة.

وتعتبر هذه الأفكار توجهات تربوية وفلسفية مختلفة لكنها تتفق فيما بينها حول النظم المعرفية والمجالات الواسعة التي يجب أن يتضمنها المنهج بالنسبة لجميع الطلاب مثل: العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانيات.

ويتمثل الاختلاف الرئيسي بين هذه الأفكار في الشكل الذي يمكن تقديم المعرفة من خلاله على هيئة مواد دراسية منفصلة أو مجالات دراسية واسعة.

ب - المدخل الثاني: حيث ينظر هذا المدخل إلى عالم الأفكار الذي يجب تقديم الطلاب له، نظرة مختلفة. فمثلاً يهتم بعض العلماء بالأساليب الأساسية للنشاط العقلي حيث يوجه

بترسون Petersen أنظار المربين للتفكير في التعليم العام في ضوء المعرفة العامة بما يتمشى مع الأساليب الأساسية للنشاط العقلي المتمثلة في: النشاط المنطقي والنشاط الامبريقي أو التطبيقي والنشاط الابداعي والتذوق. ومثل هذه الأنماط المختلفة من التفكير مرتبطة باستخدامات مختلفة للغة، فمثلاً النشاط الامبريقي عليه أن يتعامل مع عبارات تتعلق بالعالم بناء على خبرتنا عنه، ويهتم كل من النشاطين الابداعي والتذوقي بعبارات ترتبط بالأفضليات والتقويم والأحكام المتعلقة بالخير والشر والجمال والقبح والمرغوب فيه والمرغوب عنه.

ويعطي كل نظام معرفي الفرصة لنمو أكثر من نمط التفكير، كذلك يمكن أن ينمو كل نمط من التفكير في أكثر من نظام معرفي. فعلى سبيل المثال يمكن أن يسهم الأدب في نمو الأحكام الجمالية والذوقية، كما يمكن أن تسهم الرياضيات والفلسفة في تنمية التفكير المنطقي.

وعموماً، فقد أكد المدخلان السابقان في فهم طبيعة المعرفة بالنسبة للمنهج على الآتي:

1 - ضرورة تخطيط محتوى المنهج اعتماداً على بناءات المجالات الرئيسية الأربعة للمعرفة واستراتيجاتها ممثلة في: العلوم الطبيعية والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانيات.
2 - تركيز الاهتمام في تدريس تلك المجالات على الأنماط المختلفة للتفكير والاستخدامات المختلفة للغة التي تخاطبها.

ويمكن القول - في ضوء ما سبق - أن الاهتمام بتخطيط محتوى المنهج يجب أن ينتقل من التركيز على النظم المعرفية أو المواد الدراسية المنفصلة، إلى المجالات الواسعة أو العريضة للمعرفة. وفي هذا الصدد يجب أن ندقق في أحكامنا على متى يقدم المنهج نظماً معرفية منفصلة أو مواد دراسية متداخلة، وهذا يرتبط بطبيعة المرحلة الدراسية التي يقدم المنهج لها. فمثلاً بدايات الالتحاق بالتعليم يصلح معه تقديم النظم المعرفية العريضة والمرتبطة، وكلما تقدم المتعلم في السلم التعليمي يمكن أن نقدم له المنهج القائم على المواد الدراسية المنفصلة. ولكن مما يجدر بنا ذكره هنا أن ثمة حاجة لسياق عريض للمنهج أكثر من النظم المعرفية المنفصلة، هذا بالإضافة إلى أن منهج المجالات الواسعة يسمح بإدخال نظم معرفية لم تكن متضمنة فيه من قبل على الرغم من أهميتها.

ومجمل القول، أن العلماء المتخصصون في مجالات النظم المعرفية المختلفة مدعوون الآن للتعاون مع المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للبحث عن بناءات تدريسية تتجنب من خلالها التجزئة المفرطة للمعرفة. ومن ثم يجب أن تجد المجالات المختلفة للمعرفة مكاناً لها في إطار مجموعة المواد الدراسية التي تحقق التنسيق والترابط بينها في البرنامج التعليمي ككل. ومما يؤكد ذلك، أن المشكلات التي يواجهها الإنسان في الحياة لا تأتي على هيئة مشكلات

"تاريخية" أو "اقتصادية" أو "سياسية" أو "ثقافية" أو "اجتماعية" وإنما تأتي في شكل قرارات يجب أن يتم اتخاذها وتجبرنا أن نستدعي كل ما نعرف. كما تجعلنا نتمنى أن نعرف أكثر، وإزاء ذلك اقترح التربويون التقدميون منهجاً جديداً يركز على مشكلات الشباب والقضايا الاجتماعية العامة، والاستعانة بالمواد الدراسية التي لها علاقة بتلك المشكلات والقضايا العامة. وقد تم تطبيق تلك الفكرة جيداً فيما يعرف بالمنهج المحوري في النصف الأول من القرن العشرين.

وعموماً، يجب أن يؤخذ في الحسبان عند بناء المنهج، العلاقات القائمة بين المواد الدراسية أو النظم المعرفية المتعددة. ويمكن أن يقوم بذلك المتخصصون في المجالات المختلفة للمعرفة عند بناء المنهج وعند التدريس. هذا بالإضافة إلى ضرورة أن ينتبه المتخصصون في مجال المناهج إلى الدور الحرج والحاسم الذي يمكن أن يؤديه البرنامج التعليمي ككل. ومن ثم يجب عليهم تحديد مجالات المعرفة المختلفة للكشف عن العلاقات القائمة بينها، ومراعاة تلك العلاقات والروبط في بناء المنهج. هذا من جانب، ومن جانب آخر، فإن عليهم بناء المناهج التي تساعد الطلاب في رؤية المصادر العقلية المرتبطة بثقافتهم من أجل صالح حياتهم الخاصة كعمال منتجين، وكمواطنين وكأفراد، وذلك من منطلق أن الهدف الأسمى من التربية ليس مساعدة الطلاب على أن يُحلقوا عالياً فوق عالمهم الذي يعيشونه، بل مساعدتهم على الاندماج بوعي في تلك الحياة من أجل إنجاز المهام المطلوبة فيها.

رابعاً : تجارب حول وضع المعرفة بشكل مناسب في المنهج

لقد تم إجراء تجارب عديدة حول تسكين المعرفة أو وضعها بشكل مناسب في المنهج حسب المراحل الدراسية منذ الستينيات والسبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن العشرين، وذلك من أجل الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المعرفة التي يمكن تسكينها أو وضعها في مراحل متقدمة من السلم التعليمي؟
- وما المعرفة التي يمكن تسكينها أو وضعها في مراحل متأخرة من السلم التعليمي؟
- وما الذي يمكن أن يتعلمه الأطفال ويبدو حتى الآن أنه فوق قدراتهم؟

وقد تم إجراء تجارب متعددة حول إعادة ترتيب المادة الدراسية القديمة واستبدال مادة دراسية حديثة بها. وأشارت تلك الدراسات إلى ضرورة تعليم أجزاء من المحتوى المعرفي في مراحل مبكرة من حياة التلاميذ عن ذي قبل، وأن يبذل المتعلمون مزيداً من الجهد في مساعدة التلاميذ على فهم أساسيات المعرفة.

فعلى سبيل المثال، كان يتم في مدينة دنفر Denver الأمريكية تعليم المهارات الأساسية للقراءة في رياض الأطفال، كما تم تقديم برامج الاستعداد للقراءة في رياض الأطفال أيضاً. ولكن قام قليل من معلمي الحضانة بتعليم الأطفال أن ينظروا في الكلمات المطبوعة وأن يستمعوا إلى الكلمات ذاتها في سياقها المنطوق وان يفكروا في أصواتها الحقيقية ثم يقرروا طبيعة تلك الكلمات.

وقد تم تدريب الآباء - عن طريق التلفزيون والوسائل التعليمية الأخرى - في دنفر ذاتها لتعليم أطفالهم القراءة في المنزل، وقد كان هذا في مقدورهم.

وثمة مثال آخر يتعلق بالرابطة القومية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، التي أوصت بضرورة أن يكون لدى التلاميذ خبرة بكل مفاهيم العلوم قبل أن يغادروا المدرسة الابتدائية مع تقديم بعض أجزاء المحتوى الذي كان يتم تدريسه في المرحلة الثانوية إلى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

كذلك أوضحت بعض الدراسات أن ثمة مواد دراسية يتم تقديمها بصورة مبكرة، فقد أوضحت الدراسات بالنسبة للرياضيات الحديثة - على سبيل المثال - أن الأطفال يمكنهم اكتساب عدد من المفاهيم الأساسية بكثير من الفهم إذا ما تمّ تقديمها لهم في الصفوف المتأخرة من المرحلة الابتدائية العليا وليس في الصفوف الأولى منها.

كذلك أوضحت التجارب في مجال التربية البدنية ان ثمة مهارات يمكن إكسابها للتلاميذ قبل ان تنمو اعضاءهم التي تساعدهم على اكتساب ذلك.

وفي السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، تمّ تجريب "الحقائب التعليمية أو التعلمية" عن طريق تقديم المادة التعليمية او تأخيرها بالنسبة لعمر المتعلم أو المرحلة التعليمية، وذلك كأسلوب من ضمن الأساليب التي يتم استخدامها للتعامل مع المعرفة، وهكذا يكون التحريك الراسي للمحتوىُ الدراسي أحد أساليب المعالجة، بالإضافة إلى اسلوب التتابع في عرض المعرفة.

خامساً : المعرفة وعصر التكنولوجيا

يجب أن تؤدي المعرفة دوراً رئيسياً في ضوء الأبعاد والجوانب الجديدة لمجتمع الصناعة والمتمثلة في الآتي:

1 - التركيز على المعرفة النظرية المثمرة: فمن المعروف أن كل مجتمع وُجد على أساس من المعرفة النظرية، ولكنُ المعرفة النظرية المعترف بها الآن هي تلك التي تمثل اساساً للاختراعات والإبداعات في مجال التكنولوجيا.

2 - انتشار المعرفة المهنية والفنية أو التطبيقية الآن باعتبارها أكثر المعارف ملاءمة لروح العصر.

3 - التغير أو التحول من الانتاج إلى الخدمات الأساسية الجديدة في المجالات الفنية والمهنية والإنسانية.

4 - التغير في معيار التفوق، حيث تتركز المكافآت على التعليم وامتلاك المهارة أكثر من التركيز على الميراث والملكية العينية.

5 - ظهور مفهوم اقتصاديات المعرفة من أجل تحقيق أقصى استثمار اجتماعي لها، مما يستوجب اتباع استراتيجية متعاونة من أجل تحقيق ازدياد انتشار واستخدام المعرفة في المجتمع.

ومما يجدر ذكره أن الأساليب والاجراءات المستخدمة في تخزين المعرفة ومعالجتها تتوقف على التكنولوجيا المتاحة. فمثلاً قام الناس بتخزين المعلومات قبل معرفة الكتاب، معتمدين على الذاكرة. ثم نقلوا المعلومات شفاهة من جيل إلى جيل. ثم جاءت الكتابة والطباعة لتقدم وسائل أكثر فعالية في تخزين المعلومات ونقلها للآخرين، ثم قدمت تكنولوجيا الالكترونيات وسائل متفوقة عن سابقتها في تخزين المعلومات ونقلها، حيث يمكن تخزين محتوى ثلاثمائة من الكتب أو اكثر، يتكون كل كتاب من مائتين وخمسين صفحة على لوح رقيق من ألواح الكمبيوتر، وغير ذلك الكثير. ولا ننسى أن المعلومات الموجودة في كتاب ما تكون فقط لمن يملك هذا الكتاب ويستطيع قراءته، وكذلك تكون المعلومات المخزونة في الكمبيوتر متاحة فقط لأولئك الذين يستطيعون استدعاء المعلومات أو الحصول عليها من الكمبيوتر أو أولئك الذين لديهم ثقافة في مجال الحاسوب، ومن هنا كانت أهمية نشر ثقافة الكمبيوتر بين الطلاب تمشياً مع طبيعة المعرفة في هذا العصر.

سادساً: وحدات المعرفة ومستوياتها في المنهج

إن كل مادة دراسية تقدم في منهج ما، تحتوي على قدر من المعلومات المركبة تعرف بوحدات المعرفة.

وقد اختلف رجال التربية في تقسيم تلك الوحدات أو كما يسميها بعضهم بالمستويات، نعرض لها بعض الأمثلة بشيء من الايجاز عن النحو الآتي:

مستويات المعرفة:

للمعرفة أو المعلومات التي تحتويها المادة الدراسية مستويات تتفاوت فيما بينها في درجة التعميم والتجريد كالآتي:

ا - مستوى الحقائق والعمليات والمهارات المحددة:

يعد هذا المستوى على درجة منخفضة من التجريد وعلى درجة كبيرة من التخصيص، إذ يتعلق بمعلومات عن أجزاء النبات مثلاً، أو أقسام الجهاز الهضمي، أو تواريخ الأحداث المختلفة، أو قواعد اللغة، أو عمليات الحساب والجبر والهندسة. والإلمام بمثل تلك الجوانب العديدة مفيدٌ للغاية، لأنه يمثل حصيلة اكتشاف بشري طويل، ولكن اقتصار المادة الدراسية عليه فقط لا معنى له ولا أهمية تربوية كبيرة ترتجي منه.

وتختلف المواد الدراسية فيما بينها في الكم الذي تحتويه من هذا المستوى. فمثلاً تحتوي العلوم على حقائق وعمليات ومهارات اكثر من الرياضيات يليها في ذلك الدراسات الاجتماعية والإنسانية، وكذلك اللغات. ويعود هذا كله إلى طبيعة المجال الذي يعالج تلك الأمور.

ب - مستوى الأفكار الرئيسية والمبادىء والقوانين:

يعكس هذا المستوى العلاقات المختلفة بين المواقف والظواهر مثل: العلاقة بين الإنسان وبيئته، ومبادىء الرياضيات، وقوانين العلوم. ويتكون من مثل تلك الأفكار والمبادىء ما يسمى بهيكل المادة. ويمكن لمثل تلك الأفكار أن تسهم في مساعدة المرء على تفسير ظواهر كثيرة تقع في نطاقها.

ولقد جرت محاولات كثيرة منذ العشرينيات من القرن العشرين للبحث عن التعميمات في العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية وغيرها من أجل تجميع المعلومات وتوحيدها والاستفادة منها.

كما بدأ علماء الرياضيات حديثاً في فحص هيكل مادتهم للتعرف الى المبادىء الرئيسية التي توحد فروع الرياضيات: كالحساب والجبر والهندسة والعمل على جعل هذه التعميمات أو المبادىء العامة محاور ينظم حولها المنهج.

وبالطبع تختلف التعميمات في المواد الدراسية المختلفة وفقاً لطبيعة الظواهر التي تعالجها.

جـ - مستوى المفاهيم:

وهو تجريد لعدة اشياء بينها خصائص مشتركة مثل الحرية، والتغيير، والاستعمار، والطاقة، والمثلث. وبعبارة إخرى يمكن القول أن اي لفظ يطلق على عدة أنواع من الألفاظ يمكن تعريفه على أنه مفهوم. ولذلك تعد العلاقة في المفاهيم متشابكة وينبغي أن تتخلل المنهج كله وان تقدم للمتعلم بشكل يناسب مستوى ادراكه، الأمر الذي يساعده على استيعاب ما يقدمه المنهج من مفاهيم. ويمكن استخدام المنهج الحلزوني لتقديم المفاهيم في مختلف

المراحل التعليمية بشكل يزداد عمقاً واتساعاً في معالجة المفاهيم مع تقدم المتعلم في السلم التعليمي(*)

د - مستوى النظم الفكرية:

تعد المواد الأكاديمية نظماً معرفية وفكرية، إذ تحتوي في داخلها على تعميمات ومفاهيم أساسية توجه سير الدراسة والبحث في معالجة الظواهر التي تقع في نطاقها.

وثمة اتجاه يدعو إلى معالجة المادة الدراسية بشكل يتفق أو يتناسب مع طبيعة المعالجة العلمية لدى العلماء، كأن يتم استخدام طرق بحثية في معالجة المعرفة المقدمة في المادة الدراسية (المصادر الأصلية والوثائق والسيّر والتقارير العلمية وحل المشكلات ومهارات البحث العلمي) وكلها وسائل تستهدف التشبه بالبحث العلمي في مجال معالجاته المختلفة والاستفادة منه في معالجة المادة الدراسية التي تعد ثمرة من ثمرات البحث العلمي والنظام الفكري الذي أدى إليها. وكل ذلك يهدف إلى تعليم المتعلم كيف يفكر؟ سواء كان هذا التفكير ناقداً أم علمياً أم ابتكارياً أم استدلالياً.

وثمة تصنيفات أخرى كثيرة للمعرفة نذكر منها بحكم الانتشار العلمي تصنيف بلوم Bloom للمعرفة؛ ذلك التصنيف الهرمي الذي وضع في قاعدته العريضة التي ينطلق منها، مستوى المعلومات أو المعرفة Knowledge. ويتضمن هذا المستوى عدة فئات أو تقسيمات فرعية يتعامل معها المتعلم بشكل مباشر باعتبار أنها موجودة بالفعل في محتوى المادة الدراسية وهي على النحو الآتي:

1 - معرفة التفاصيل:

ويقصد بها الأجزاء المنفصلة أو الوحدات المستقلة عن بعضها في المعرفة مثل:

أ - المصطلحات:

وهي كلمات تطلق على أشياء محددة لذاتها فقط مثل: الذرة، الشمس، القمر، الزاوية الحادة، الفجوة الثقافية، القصور الذاتي، النار، الاسترخاء العسكري، الانفتاح الاقتصادي.

ب - المفاهيم:

هي مصطلحات لا تطلق على شيء واحد في ذاته ولكنها مصطلحات واسعة المدلول إذ تطلق على عدة أشياء بينها خصائص مشتركة مثل المعدن، والوجود، والاستعمار، والاحتلال،

---

(1) للمزيد من التفصيلات عن المنهج الحلزوني، انظر المرجع الآتي:

- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم (2001) **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها**. عمان: دار الشروق ص ص 101 - 104.

والمثلث، والمناخ، والتغير، والقضية، والصراع[1] . وكل ما هو قابل للتقسيم إلى أنواع تندرج تحته.

إذا ما الفرق بين المصطلح Term والمفهوم Concept؟. ببساطة شديدة يمكن القول وبلغة المنطق أن كل مفهوم مصطلح وليس كل مصطلح مفهوم. بمعنى أن المفهوم في ذاته مصطلح لكنه ليس محدداً في مدلوله بشيء واحد فقط مثل المصطلح.

فمثلاً يمكنك القول بأن الحرارة مفهوم يطلق على عدة أشياء بينها خصائص مشتركة مثل: النار المحرقة، الأشعة اللاسعة وكل مصدر للحرارة يقع في نطاق مفهوم الحرارة.

- كذلك قولك "المثلث" الذي يعني مفهوم يطلق على جميع أنواع المثلثات (مثلث متساوي الساقين - مثلث حاد الزوايا - مثلث قائم الزاوية...).

- كذلك كلمة الاستعمار هي مفهوم لأنها تطلق على الاستعمار العسكري والاستعمار السياسي والاستعمار الثقافي والاستعمار الاقتصادي. وينطبق القول على الديمقراطية لأن لها أنواع مختلفة (نيابية - شبه نيابية - مطلقة) كما أن لها مواقف كثيرة تطلق عليها كأن نقول حكم ديمقراطي - ادارة ديمقراطية أو أسلوب ديمقراطي..

ومما تجد الإشارة إليه أن المفاهيم ليست ذات مقاس واحد في درجة عموميتها (بلغة الجنس والنوع) فمثلاً، نقول (كائن حي) هو مفهوم يندرج تحته إنسان وحيوان ونبات، إذاً الإنسان بالنسبة للكائن الحي نوع، وهو في حد ذاته مفهوم بالنسبة للأنواع التي تندرج تحته مثل ذكر، وأنثى. وكذلك القول نفسه ينطبق على الحيوان وكذلك النبات وهذه سلسلة أو شجرة من المفاهيم.

جـ - الحقائق:

يمكن القول ببساطة شديدة أن كل ما لا يختلف عليه إثنان يعد حقيقة كأن نقول "الشمس تشرق من جهة الشرق وتغرب في جهة الغرب" فهذه حقيقة كونية لا يختلف عليها إثنان ولا معنى أن نطلب عليها برهاناً حيث نسلم بها تسليماً. كذلك قولنا بأن النار محرقة، وأن فاتح مصر القائد المظفر عمرو بن العاص، وإن الإسلام دين المساواة والعدل، وإن الخطان المتوازيان لا يلتقيان، وأن مجموع زوايا المثلث تساوي 180 درجة.

وعموماً هناك حقائق كونية (في الكون) وحقائق علمية في مجال العلوم وحقائق رياضية تتمثل في المسلمات الرياضية وحقائق تاريخية مرتبطة بالحوادث على مر العصور سواء كان

(1) للمزيد من المعلومات عن المفاهيم، يمكن العودة الى المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة وجمال اليوسف (1988) تدريس المفاهيم. بيروت: دار الجيل .

انتصار جيش على جيش أو حملة على أخرى او معاهدات صلح أو اتفاقيات، ولكنها غالباً ما تكون مقرونة بتاريخ معين يحددها ويميزها عن غيرها في مجال الأحداث التاريخية.

وحذار من الخلط بين الحقيقة من جهة والتعميم والنظرية من جهة ثانية، وذلك لأن الحقيقة مرتبطة بشيء محدد بينما التعميم والنظرية يشملان في داخلهما مجموعة حقائق مجردة غير مرتبطة بشيء محدد بعينه فقط.

فمثلاً قولك بأن مدينة أسوان من بين أكثر مدن جمهورية مصر العربية ارتفاعاً في درجة الحرارة (حقيقة) وقولك ترتفع درجة الحرارة كلما اقتربنا من دائرة الاستواء (تعميم).

2 – معرفة طرق ووسائل معالجة التفاصيل:

وهي معرفة تدور حول علاقات مثل:

أ – تقاليد واعراف:

مثل الاستخدامات والأساليب والممارسات والأشكال التي يتفق عليها المتخصصون في نظام معرفي معين مثل:

- الخطوات التي يجب أن تتبع في حل مسألة رياضية معقدة.
- كيفية تحضير حمض أو محلول أو غاز معين.
- المراسم المتبعة في المناسبات الدينية والوطنية والشخصية.
- الرموز والأشكال المعبرة عن ظواهر أو مواقف أو أحداث معينة.

ب – اتجاهات وتتابعات:

مثل التطورات التي تطرأ على موضوع معين أو حركات الظواهر أو ما يطرأ على الأحداث من تغيرات.

جـ – تصنيفات وفئات:

وهي تتعلق بالتقسيمات المختلفة مثل الأنواع والعائلات والفصائل والخلايا والقضايا وكل ما يتعلق بالأصول والفروع في مجال الكائنات الحية.

د – المعايير:

وهي تتعلق بأدلة أو شروط في إثبات أو نفي أو إصدار حكم أو تقييم موقف ما مثل (مذهب أو شخصية معينة أو أدوات انتاج... الخ).

هـ - المنهجية:

وهي تتعلق بكيفية اكتساب المعرفة أو الوصول إليها من خلال استخدام مناهج بحث معينة مثل طرق الوصول إلى الحقيقة عند عالم الرياضيات والفيلسوف والأديب والمؤرخ وعالم الطبيعة وغيرهم من المفكرين في مجال بحث ما.

3 - معرفة العموميات والمجردات:

ويقصد بها النظريات والقوانين التي تسيطر على المادة الدراسية أو التي تستخدم في دراسة الظواهر أو حل المشكلات (نظرية وقوانين ومبادىء وأحكام عامة). وبالطبع يغلب على مجال الرياضيات طابع النظريات، بينما يغلب على مجال العلوم طابع القوانين، ويغلب على مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية طابع المبادىء والأحكام العامة والقواعد التي تحكم اللغات.

وهذا النوع من المعرفة يتسم بالتعميم بحيث يشمل كل ما يقع في مجاله. وإليك من الأمثلة الكثيرة:

- نظرية فيثاغورس في الهندسة.
- النظرية النسبية.
- النظرية الهندسية.
- القوانين العلمية على اطلاقها.
- قواعد اللغات.
- المذاهب الفلسفية.
- المبادىء والأحكام العامة والقواعد في مجال الدراسات الاجتماعية مثل:
- كفاح الشعوب يؤدي إلى استقلالها.
- الاستبداد بالحكم يؤدي إلى انهياره.
- التقدم لا يتحقق إلا بالعمل الجاد.

تعقيب من مؤلفي الكتاب علي الفصل الخامس

في ضوء ما تقدم، تتضح أهمية المعرفة بالنسبة للمنهج، ومن ثم يجب على مخططي المناهج قبل اتخاذها قرارات تتعلق بالمحتوى المعرفي الذي يمكن تضمينه في المنهج أن يكونوا على بينة من عدة أمور مثل أن يكون المحتوى المعرفي مصوراً أو موضحاً للأفكار الممثلة للنظام المعرفي بحيث يمكن للمتعلم - حسب تعبير وايتهيد - White Head أن يرى غابة المعرفة عن طريق تسلق الأشجار فيها. كذلك ينبغي أن يحقق المحتوى المعرفي الفهم لدى المتعلمين للبنية الأساسية الخاصة بالنظام المعرفي، وأن يوضح المحتوى طرق البحث المستخدمة في النظام المعرفي، وأن تقدم المفاهيم والمبادىء المختارة نظرة واسعة وشاملة للعالم لدى المتعلم؛ هذا بالإضافة إلى ضرورة الوقوف على كيفية اكتساب المعرفة من حيث استخدام العقل أو الحواس أو هما معاً بجانب العلم بكيفية تطويع المعرفة - في ضوء طبيعتها - لخدمة المتعلم ومجتمعه.

ويمكن الاستفادة من الإجراءات الآتية في جمع البيانات التي تفيد مخططي المنهج في صناعة أو اتخاذ القرارات المناسبة حول المعرفة التي يجب أن يتضمنهاالمنهج مثل: الدراسات المسحية التي يتم عن طريقها الوقوف على معظم العوامل التي لها تأثير في نوعية المعارف التي يجب اختيارها سواء ما يتعلق منها بالمجتمع، أو ما يختص منها بالمتعلم، أو بالمعرفة ذاتها. كذلك يمكن الاستعانة بآراء المعلمين باعتبارهم المعنيين بأمر تنفيذ المناهج والاستفادة من آرائهم في تضمين المعرفة في المنهج، هذا بالإضافة إلى آراء الخبراء سواء في المادة الأكاديمية المتخصصة لأنهم على دراية بطبيعة تركيبها أو بنائها المعرفي وبالمفاهيم العلمية فيها أو خبراء في التربية لأنهم على علم بمدى مناسبة المعرفة لتفكير المتعلم ومطالب نموه المختلفة.

كذلك يمكن الاستفادة من أولياء الأمور المثقفين في تحديد مضمون ما يجب أن يتعلمه أبناؤهم؛ هذا بجانب آراء الممثلين لقطاعات العمل والانتاج للاستنارة بآرائهم في تحديد المعارف التي تفيد في تأهيل المتعلمين مستقبلاً للعمل في تلك القطاعات، بالإضافة إلى نتائج الأبحاث العلمية التي لها علاقة بتقويم وتجريب وتطوير معارف معينة للاسترشاد بها في اتخاذ القرارات المناسبة والتي تتعلق بالمعرفة التي سيتضمنها المنهج المدرسي.

الباب الثالث

عناصر المنهج المدرسي

الفصل السادس : أهداف المنهج المدرسي.

الفصل السابع : محتوى المنهج المدرسي.

الفصل الثامن : الخبرات أو الأنشطة التعلمية في المنهج المدرسي.

الفصل التاسع : تدريس المنهج المدرسي.

الفصل العاشر : تقويم ما تعلمه الطلاب من المنهج المدرسي.

مقدمة

ما أن ينتهي المخططون من مراعاة الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية عند تخطيطهم للمنهج المدرسي، حتى يجدوا أن عليهم التركيز على ما يسمى بعناصر المنهج التي تمثل الأمور التي ينبغي الاهتمام بها في المدارس، والعمل على تطبيقها أو تنفيذها في الميدان التربوي الواقعي.

وتمتاز عناصر المنهج بأنها تمثل سلسلة من الحلقات المتداخلة مع بعضها، بحيث يصعب نجاح أية حلقة منها دون الارتباط بغيرها من الحلقات السابقة أو اللاحقة لها. لذا، فإن الحديث عن كل عنصر على حده، لا يتم إلا من قبيل التوضيح فقط، لبيان دور ذلك العنصر في بناء المنهج وعلاقته بالعناصر الأخرى.

ورغم أن لمخططي المناهج مهام عديدة يقومون بها، إلا أن مهمتهم الخاصة بتوضيح عناصر المنهج تعتبر ضرورية. حيث لا بد من بيان أهمية الأهداف والمحتوى والخبرات التعلمية وطرائق التدريس واجراءات التقويم أولاً، ثم بيان ماهيتها وخصائصها وعمليات اختيارها وتنظيمها وامكانية تطبيقها في الواقع المدرسي ثانياً.

لذا، فسوف يتم التركيز في هذا الباب على عناصر المنهج، بحيث تدور الفصول الخمسة التالية من الكتاب حول أهداف المنهج، ومحتواه، والخبرات التعلمية فيه، وطرائق تدريسه، وتقويم ما تعلمه التلاميذ من خلاله. كل ذلك، مع طرح عشرات - إن لم يكن مئات - الأمثلة التوضيحية لهذه العناصر الرئيسية الخمسة.

هذا، وسوف نبدأ في الفصل التالي، وهو الفصل السادس، بأول هذه العناصر وأكثرها أهمية، وهو عنصر أهداف المنهج المدرسي من حيث ماهيتها، ومستوياتها، ومصادر اشتقاقها، وأهميتها، وصياغتها في مختلف المستويات داخل مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية الحركية.

الفصل السادس

أهداف المنهج المدرسي

مقدمة:

تمثل الأهداف، أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته، حيث أن العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعلمية والتقويم تعتمد عليه أو ترتبط به ارتباطاً وثيقاً. لذا، فإن اختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج أو مصمميها.

وحتى تتم تغطية هذا الموضوع بشكل تفصيلي، فإنه لا بد من تحديد ماهية الأهداف التربوية ومستوياتها المختلفة، مع تزويد ذلك بأمثلة توضيحية كافية. كما ينبغي التعرض لمصادر اشتقاق أهداف المنهج سواء كانت ذات علاقة بالمتعلم أو بالمجتمع أو بالمادة الدراسية.

ونظراً لأن الأهداف التعليمية أو التدريسية هي أكثر مستويات الأهداف أهمية في العملية التعليمية التعلمية، فإنه لا بد من تحديد ماهيتها من جهة وأهميتها من جهة ثانية، ثم التعرض بعد ذلك الى عملية صياغتها حسب الأصول العلمية الدقيقة، بما يحقق الصفات الواجب توفرها فيها.

وبما أن علماء التربية وعلم النفس وعلى رأسهم بلوم Bloom قد قسموا مجالات الأهداف التعليمية إلى ثلاثة مجالات هي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري الحركي أو النفسحركي، فإنه سيتم توضيح عملية صياغة الأهداف التعليمية فيها جميعاً.

ففي المجال المعرفي أو العقلي، سيتم التعرض لمستويات هذا المجال وتحديد المطلوب من المتعلم القيام به في مستويات الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، مع صياغة أهداف تعليمية مطبقة على مختلف ميادين المنهج المدرسي.

كذلك، سوف يتم توضيح مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي من استقبال، إلى استجابة، إلى تقييم، إلى تنظيم، إلى تشكيل الذات، مع تزويد ذلك بالأمثلة العديدة عن الأهداف من التربية الإسلامية واللغة العربية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية.

ونظراً للدور الذي يلعبه المجال المهاري الحركي هذه الأيام، فسوف يتم تحديد مستوياته من وجهة نظر المربية اليزابيث سمبسون، وبيان ما ينبغي على الطالب القيام به من سلوك في

مستويات الإدراك، والميل أو الاستعداد، والاستجابة الموجهة، والتعويد أو الآلية، والاستجابة الظاهرية المعقدة، والتكيف أو التعديل، والإبداع أو الأصالة. هذا بالإضافة إلى صياغة عشرات الأهداف التعليمية لهذه المستويات من مختلف ميادين المنهج المدرسي. وفيما يأتي توضيح لكل موضوع من هذه الموضوعات الفرعية.

ماهية الأهداف التربوية ومستوياتها

يخلط الكثير من الناس بين العديد من المفاهيم أو المصطلحات ذات العلاقة بالأهداف التربوية. فيستخدم بعضهم مفهوم الاغراض التربوية Educational Purposes في حين يستعمل فريق آخر مفهوم الأهداف العريضة التربوية Educational Goals، في الوقت الذي يسود بين فريق رابع مفهوم الأهداف الخاصة التربوية Educational Objectives [(1)] . وفي الوقت الذي تمثل هذه المفاهيم مستويات حقيقية للأهداف التربوية، فإن توضيح كل مستوى من هذه المستويات، يعطي فكرة جيدة عن ماهية الأهداف التربوية ذاتها كالآتي:

(1) الاغراض التربوية **Educational Purposes** : وتمثل النتائج النهائية المرغوب فيها من الناحية التربوية. وهي من اكثر مفاهيم الأهداف شمولاً، وتستخدم في الغالب لتشير إلى السبب في وجود برنامج تربوي ما. ومن الأمثلة على الأغراض التربوية للمنهج المدرسي: إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح. وقد يستخدم أحياناً مفهوم الغايات التربوية Aims، ليعطي معنى الأغراض التربوية.

(2) الغايات التربوية **Educational Aims** : وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع. إنها من بين أكثر العبارات الهدفية عمومية، بحيث يتم الاعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين. ومن الأمثلة على تلك الغايات التربوية من المنهج المدرسي "المسؤولية المدنية" و "المشاركة الفاعلة في الحياة اليومية".

(3) الأهداف العامة التربوية **Educational Goals** : وتمثل عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية Aims والأهداف التعليمية أو الخاصة Objectives بالنسبة إلى درجة عموميتها. وتصف الأهداف العامة مجموعة الأهداف المطروحة لمادة دراسية أو

---

(1) جودت احمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الثاني من الكتاب)

برنامج دراسي محدد، وتميل في الغالب إلى المدى البعيد في طبيعتها، وإلى بعدها عن النتاجات المدرسية المباشرة. ومن الأمثلة على الأهداف العامة في مختلف المواد الدراسية ما يأتي:

التربية الإسلامية: تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم باستمرار، وتدبر معانيه السامية.

اللغة العربية: تنمية القدرة لدى التلاميذ على التحدث باللغة العربية الفصيحة ما أمكن داخل المدرسة وخارجها.

اللغة الأجنبية: إكتساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة والمحادثة بإحدى اللغات الأجنبية المهمة عالمياً.

الرياضيات: تنمية القدرة لدى التلاميذ على التفكير المنطقي الرياضي.

العلوم : تشجيع التلاميذ على تطبيق الأفكار العلمية التي تعلموها، في مواقف الحياة اليومية المختلفة.

الدراسات الاجتماعية: توضيح العوامل الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والسياسية المهمة في الماضي والحاضر والمستقبل.

الفلسفة: تزويد التلاميذ بالمعارف الفلسفية اللازمة لثقافتهم العامة.

التربية الرياضية: إكتساب التلاميذ مهارة أداء الحركات الرياضية العديدة.

التربية الفنية: بيان الدور الذي تلعبه التربية الفنية في حياة الناس.

التربية الأسرية: إكتساب الطالبات مهارات التدبير المنزلي المختلفة.

التربية الحرفية: تقدير جهود الحكومات في العناية بدعم التربية الحرفية أو المهنية في المدارس(*) .

(4) **الأهداف التعليمية Educational Objectives** : وهي عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة أو بعد الانتهاء منها. ويحاول المعلم جاهداً تحقيقها مع

(*) للمزيد من الأمثلة عن الأهداف العامة في مختلف المقررات الدراسية، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2002) **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل الثاني من الكتاب).

التلاميذ داخل الحجرة الدراسية. ونظراً لأهمية هذه الأهداف في العملية التعليمية التعلمية، فسوف يتم توضيحها بالتفصيل فيما بعد.

مصادر اشتقاق أهداف المنهج

توجد مصادر عدة يمكن اشتقاق الأهداف التربوية منها بصورة عامة وأهداف المنهج المدرسي بصورة خاصة، وتتمثل هذه المصادر في الآتي:

(أ) المتعلم: حيث توضع الأهداف أصلاً له، ويعمل على تحقيقها بإشراف معلمه. لذا، فإن نمو هذا المتعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته واستعداداته وميوله وتعلمه، تمثل مصادر مهمة لاشتقاق الأهداف، ينبغي على مخططي المناهج ومنفذيها، أخذها في الحسبان عند صياغتهم لها.

فمن حيث نمو المتعلم، فإنه لا بد من مراعاة مبادىء النمو أو أسسه. ويتمثل أولها في كون النمو عملية مستمرة، مما يستدعي صياغة أهداف تربط الموضوعات الجديدة التي يدرسها المتعلم بخبراته السابقة. أما الأساس الثاني الذي يركز على أن النمو عملية فردية، فإنه يتطلب من مخططي المناهج ومن المعلمين التنويع في الأهداف الموضوعة لتتناسب مع ما بين التلاميذ من فروق فردية.

ويتمثل المبدأ الثالث في أن جوانب النموالجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية تؤثر في بعضها بعضاً، مما يستوجب التركيز في الأهداف على الشخصية المتكاملة للمتعلم.

أما المبدأ الرابع من مبادىء النمو فينص على أن التعلم يعتمد على النمو، أي أنه لا بد من مراعاة قدرات التلاميذ ومستوياتهم العقلية عند وضع الأهداف للمنهج المدرسي.

وتعتبر مطالب النمو للمتعلم مجالاً مناسباً لاشتقاق أهداف المنهج. حيث أن لكل مرحلة من مراحل النمو مطالبها المختلفة. ففي مرحلة الطفولة، يتم التركيز على تعلم المشي والأكل والكلام والمهارات الحركية، وإنشاء العلاقات مع الاقران، وتعلم قواعد الأمن والسلامة، وتعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب، وتكوين القيم الخلقية. وتحتم مثل هذه المطالب من مخططي المناهج ومنفذيها، صياغة أهداف تهتم بالأنشطة الحركية وطرح التدريبات التي تنمي المهارات اللغوية والكتابية والحسابية.

أما مرحلة المراهقة، فتتلخص مطالبها في تقبل المتعلم للتغيرات التي تحدث في نموه الجسمي، وتقبله للمسؤولية الاجتماعية ونمو الثقة لديه بالنفس، واكتسابه للقيم المختلفة، واستعداده لفكرة الزواج، ورغبته في التحرر والاستقلال واتخاذ القرارات. ويستدعي هذا ضرورة صياغة أهداف منهجية تركز على خدمة المجتمع وتكوين الأسرة الصالحة وتحمل المسؤوليات.

ونظراً لأن المتعلم قد يُعاني من مشكلات نمو عديدة أهمها مشكلات الضعف العقلي، والتأخر الدراسي، والاضطرابات الانفعالية، واضطرابات العادات السلوكية، وأمراض الكلام، فإن ذلك يتطلب وضع أهداف تراعي مثل هذه الظروف أو المشكلات، وأخرى تركز على طرق علاجها أو التخفيف من حدتها على الأقل.

وتمثل شروط التعلم مجالات يستفيد منه مخططو المناهج ومنفذوها عند اشتقاق الأهداف. فتوافر الدافعية يثير نشاطاً معيناً في المتعلم، ويحتم عليه الاستجابة لموقف محدد، ويتناول النضج جميع نواحي الفرد الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وتركز الممارسة على تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز لتحسين الأداء. كل هذه الشروط تتطلب طرح أهداف في المنهج تستثير دافعية المتعلم، وتناسب مستوى نضجه، وتهتم بممارسته لما يتم تعلمه في داخل الحجرة الدراسية من معارف ومهارات واتجاهات.

ويعتبر موضوع انتقال أثر التعلم ميداناً مهماً ينبغي مراعاته عند اشتقاق الأهداف وكتابتها، بحيث يتم التركيز على اهداف تعالج موضوعات ذات عناصر مشتركة، بحيث أن ما تعلمه التلميذ في موقف سابق يفيد في تعلمه لموقف لاحق.

(ب) المجتمع: يتكون المجتمع من مجموعة من الأفراد يعيشون في بيئة معينة، وتنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة وتحكمهم مجموعة من القوانين والأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والدينية والعسكرية، من خلال ما يعرف بالمؤسسات الاجتماعية. وهنا يأتي دور مخططي المناهج في اشتقاق الأهداف التي تأخذ في الحسبان اهمية المجتمع وأهمية الأنظمة التي يضعها، والمؤسسات التي يعمل على انشائها، مع التركيز على دورها في نمو المجتمع واستمراره.

وتسود المجتمع عدة أنماط من صور التفاعل بين أفراده التي تمثل أساس كل نظام اجتماعي، كالتعاون والتنافس والصراع والاحتراء. وهنا يكون المجال خصباً لاشتقاق أهداف المنهج التي تركز على التفاعل الإيجابي والتنافس الشريف المشروع، لتكوين قيم واتجاهات ايجابية عند التلاميذ. كما يتعرض المجتمع إلى ظاهرة التغير المستمر نتيجة أسباب عديدة كالحروب والتقدم العلمي والتكنولوجي والتحدي البيئي والاستعمار العسكري والثقافي. وقد يكون هذا التغير بطيئاً أو سريعاً تبعاً للظروف والحوادث التي يمر بها كل مجتمع. وهنا يكون المجال دسماً لاشتقاق الأهداف التي توضح التغير الاجتماعي وتفسر عملية حدوثه وتحلل مجرياته وتعمل على توعية التلاميذ بالتغير المرغوب فيه.

وتواجه المجتمع الكثير من المشكلات التي يمكن حصرها في نوعين هما: المشكلات الموضوعية التي تحتاج في حلها إلى عنصر المال وعنصرالخبرة مثل مشكلة نقص المياه أو

نقص الكهرباء في منطقة ما، والمشكلات الجدلية أو القيمية التي يثار حولها جدل طويل وينقسم الناس نحوها بين مؤيد ومعارض مثل مشكلة تحديد النسل، ومشكلة الصراع بين الأجيال، ومشكلة الاختلاط بين المتعلمين في المرحلتين الاعدادية والثانوية. وهنا ينبغي على مخططي المناهج ومنفذيها اتخاذ هذه المشكلات كأساس لصياغة الأهداف التي تهتم بضرورة تضافر الجهود من الجميع لحلها، وتشجيع التلاميذ على التعامل معها باستمرار.

ومن المعروف أن لكل مجتمع ثقافة معينة ذات جانب مادي وآخر معنوي، وان لهذه الثقافة مكونات ثلاثة هي: مكون العموميات كاللغة والزي الوطني والعبادات والعادات والقيم، ثم مكون الخصوصيات التي تسود بين فئة من الأفراد كالزي العسكري أو زي الأطباء أو زي عمال المناجم أو عُمال النظافة، ثم مكون المتغيرات أوالبدائل التي تتمثل في المخترعات كالحاسب الآلي أو تقليعات الملابس أو زراعة الأعضاء البشرية التي تلقى استحساناً عند فئات من المجتمع تارةً ومعارضة عند فئات أخرى تارةً أخرى. وتبقي هذه المكونات الثلاثة مكاناً يسمح لمخططي المنهج باشتقاق الأهداف التي تراعي هذه الجوانب بما يعود على المتعلمين والمجتمع بالخير حاضراًأومستقبلاً.

ونظراً لأن للثقافة صفات عديدة يتمثل أهمها في الانتقال والتغير والاكتساب والإنسانية والتفاعل وإشباع حاجات الأفراد، وبما أن ظاهرة التغير الثقافي تفرض نفسها على المجتمعات من وقت لآخر، فإنها تصلح مع تلك الصفات، أن تكون مصدراً مهماً لاشتقاق أهداف المنهج المدرسي. كما تمثل آمال المجتمع وطموحاته أو تطلعات ابنائه مجالاً آخر يصلح لاستنباط تلك الأهداف.

(جـ) المادة الدراسية: نظراً للانفجار المعرفي، فقد أصبح من المستحيل على المتعلم الإلمام بكل ما يُطرح من موضوعات في مختلف المواد الدراسية. ونتيجة لذلك، فقد أصبح من الضروري تقسيم مجال المادة الدراسية إلى نوعين، يتمثل الأول منها في المواد الاجبارية التي تميز أبناء المجتمع الواحد عن غيرهم من المجتمعات الأخرى، مما يُحتم وجود اللغة القومية والتربية الدينية والتربية الوطنية والرياضيات والعلوم وتاريخ المجتمع وجغرافية ارضه كمواد إجبارية. أما النوع الثاني فيتمثل في المواد الدراسية الاختيارية التي يتم من خلالها مراعاة اهتمامات التلاميذ ورغباتهم في التعمق، ومراعاة حاجات مجتمعهم وتطلعاته. وهنا يكون المجال واسعاً أمام مخططي المناهج لاعتبار مجال المادة الدراسية مصدراً مهماً من مصادر اشتقاق الأهداف التي تُعالج ميادين المعرفة بنوعيها الإجباري والاختياري.

وتوجد مجموعة من اسس الاختيار السليم للمادة الدراسية مثل مراعاة ارتباطها بالأهداف، وعلاقتها باهتمامات المتعلمين، وقابلية محتواها للتعلم، ومدى اهميتها في الحياة،

مما يجعلها مجالاً ضرورياً لاشتقاق الأهداف من جانب المخططين. أما مبادىء تتابع محتوى المادة الدراسية مثل مبدأ التتابع الزمني، والانتقال من الكل إلى الجزء، ومبدأ مراعاة المتطلبات السابقة للمادة الدراسية، ومبدأ الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن القريب إلى البعيد، ومن المحسوس إلى المجرد فتمثل جميعاً مبادىء ينبغي الاستفادة منها عند اشتقاق أهداف المنهج المدرسي أو اختيارها.

ونظراً لأن محتوى المادة الدراسية له مكونات مهمة تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات، والتي لا بد للمعلم والمتعلم ان يُلم بدورها وأهميتها في المحتوى، فإنها تعتبر مجالاً خصباً لاشتقاق العديد من أهداف المنهج العامة والتدريسية المختلفة.

وباختصار، فان المادة الدراسية تمثل من حيث مجالاتها وأسس اختيارها وتتابع محتواها وتعدد مكوناتها، مصدراً رئيسياً من مصادر اشتقاق أهداف المناهج المدرسية الفعالة.

اهمية الأهداف التربوية والمنهجية

للأهداف اهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب، تسعى جاهدة إلى تحقيقها، مستخدمة في ذلك جميع الامكانيات المتاحة لها اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وعسكرياً. كما أن للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد، تحدد مسارهم وتنظم أعمالهم ومواقفهم في الحياة اليومية، وتشجيعهم على النشاط والاجتهاد في سبيل تحقيقها. وفي الوقت نفسه، يتخبط المرء الذي ليست له أهداف، نحو اليمين تارة، ونحو اليسار تارة أخرى، وتتناقض قراراته ومواقفه بين الحين والآخر، لعدم وضوح الرؤيا لديه، أو بعبارة أخرى، لعدم وجود أهداف عامة واضحة يسعى إلى تحقيها. وقد قال أحد المربين في هذا الصدد "إذا لم تكن متأكداً من المكان الذي تسير إليه، فإنك سوف تصل إلى مكان آخر".

وتمثل الأهداف اهم عناصر المنهج المدرسي، وذلك لأن العناصر الباقية تعتمد عليها، حيث يتم اختيار المحتوى والخبرات التعلمية، وتحديد طرائق التدريس واجراءات التقويم في ضوء الأهداف الموضوعة أصلاً.

الأهداف التعليمية: ماهيتها واهميتها

يمكن تعريف الأهداف التعليمية على انها عبارات تُكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة او بعد الانتهاء منها. وهي تستخدم من اجل وضع الأهداف العامة في عبارات واضحة وقابلة للقيّاس. وتتضح اهميتها في تحقيقها للفوائد الآتية:

(1) **استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس.** فرغم مساعدة الأهداف العامة المعلم على تحديد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه، إلا أنها غير فعالة في مساعدته لتخطيط

الدروس اليومية. فمثلاً، ينص الهدف العام الآتي على (تعلم الطلاب مفاهيم تمكنهم من التعرف إلى البيئة التي يعيشون فيها بصورة أفضل). وقد ينتقد بعض التربويين هذا الهدف قائلين: ماذا يعني هذا الهدف؟ وما المفاهيم المقصودة فيه؟ وأي نوع من البيئة تلك التي ركز عليها ذلك الهدف؟ وكيف سيتم تدريس هذه المفاهيم؟ وغير ذلك من الاستفسارات العديدة. وهنا تظهر أهمية الأهداف التعليمية في ترجمة هذا الهدف العام في صياغات أكثر تحديداً وأدق من الناحية الإجرائية.

(2) **تُسهل الأهداف التعليمية من عملية التعلم،** حيث يعرف التلاميذ تماماً ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف. فمثلاً، لو كانت لدينا الأهداف التعليمية الآتية:

- أن يفسر التلميذ ظهور قوس القزح.
- وأن يذكر التلميذ أنواع المثلث من حيث زواياه.
- وأن يرسم التلميذ خريطة الدولة الإسلامية أيام الوليد بن عبد الملك.
- وأن يحلل التلميذ الثلاثة أبيات الأولى من قصيدة البردة.
- وأن يطبق التلميذ القواعد الصحيحة للوضوء.

فإن التلاميذ في هذه الحالة، يعرفون ما يتوقع منهم القيام به لتحقيق هذه الأهداف، فهم سيفسرون ظهور قوس القزح تارةً، ويذكرون أنواع المثلث من حيث زواياه مرة ثانية، ويرسمون خريطة الدولة الإسلامية مرة ثالثة، ويحللون بعض الأبيات الشعرية مرة رابعة، ويطبقون القواعد الصحيحة للوضوء مرة خامسة.

(3) **تساعد الأهداف التعليمية المعلم على وضع اسئلة او فقرات الاختبارات المناسبة،** وبطريقة سهلة وسريعة. فما أن يضع المعلم الأهداف التعليمية بصيغة فعل المضارع (أن يفسر، أن يذكر، أن يرسم، أن يحلل، أن يطبق)، حتى يسهل عليه تحويل تلك الأهداف إلى اسئلة عن طريق تحويلها من فعل المضارع إلى فعل الأمر، لتصبح كالآتي: فسرٍّ، اذكر، ارسم، حلّل، طبّق. فمثلاً، إذا كان الهدف التعليمي هو: أن يقارن الطالب بين المملكة النباتية والمملكة الحيوانية موضحاً أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، فإنه يمكن تحويله إلى سؤال كالآتي: قارن بين المملكة النباتية والمملكة الحيوانية، موضحاً نقاط الشبه وأوجه الاختلاف بينهما.

(4) **تعمل الأهداف التعليمية على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى اقسام صغيرة،** يمكن توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.

(5) تمثل الأهداف التعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة وأنسب الأنشطة والوسائل التعليمية المرغوب فيها.

(6) تساعد الأهداف التعليمية المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم، على تقويم العملية التعليمية التعلمية، وعلى تطبيق الأهداف العامة للمنهج المدرسي.

(7) تعتبر الأهداف التعليمية من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبأولياء الأمور وبغيرهم من أفراد المجتمع، لاطلاعهم على ما تمَّ تدريسه من جانب المعلم، وما تمَّ تعلمه من جانب الطلاب في هذا المجال[1].

صياغة الأهداف التعليمية

تستدعي صياغة الأهداف التعليمية، اتخاذ العديد من الخطوات أو القراراتالمنهجية والتدريسية، وتحديد الوسائل الواجب اتباعها لتطبيق هذه القرارات وتتمثل خطوات صياغة الأهداف التعليمية في الآتي:

(1) تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية.

(2) تحديد السلوك الملاحظ الذي نرغب من المتعلم ان يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وُضع له قد فهمه، وعمل على تحقيقه[2]. فهل نرغب من المتعلم أن يزودنا بمعلومات عن شعراء العصر الجاهلي والأمور التي ركزوا عليها في قصائدهم ومعلقاتهم؟ أو يكتب لنا فقرة عن عمل دودة الأرض؟ أو أن يفسر لنا ازدحام السكان في دلتا النيل وتخلخلهم في معظم اقطار شبه جزيرة العرب؟ أو أن يؤدي التمارين الرياضية البدنية بدقة وسرعة واتقان؟ أو أن يُقيِّم دور علماء الرياضيات العرب والمسلمين في تطور هذا العلم في العصور الوسطى؟ أو أن يقترح حلاً لمشكلة تلوث هواء المدن من أبخرة المصانع العديدة؟ أو أن يعدد أركان الإسلام الخمسة بدقة تامة؟ أو أن يحكم على دور المؤسسات الاجتماعية في خدمة المجتمع وتطوره؟ أو أن يحلل أوضاع أوروبا السياسية قبيل نشوب الحرب العالمية الثانية؟

وتعتبر هذه الخطوة مهمة، حيث يتم اتخاذ القرارات التي تحدد الفصل المراد تطبيقه، كما يتم تحديد درجة الخصوصية أو العمومية التي يشير إليها السلوك أيضاً. فربما يريد المعلم من المتعلم، ان يشرح مفهوماً أو تعميماً، بدلاً من أن يكتبهما او يفسرهما او يناقشهما. اي انه يريد منه تحديد الفعل الذي يشير إلى الأسلوب الدقيق في التوضيح.

(1) جودت احمد سعادة (1990) **مناهج الدراسات الاجتماعية**. الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين ص ص 229 - 231 .

(2) Donald C. Orlich et. al. (1999) **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction.** Lexington, Massachusetts: D. C. Heath p. 37.

وبعبارة أخرى، فإنه لا بد من أن تبين هذه الأفعال بوضوح مدى خصوصية أو عمومية قصد المعلم، خاصة وأن ما طُلب من المتعلمين فعله عند هذا الحد، هو ما سيتوقعون قدرتهم على أدائه. وينبغي هنا تحديد مدى دقة توقعات المعلم، وصياغتها بوضوح لتسهل بالتالي فهم المعلم والمتعلم لها وللسلوك المتوقع، حتى تساعد فيما بعد على تحديد الخبرات التعلمية المطلوبة، والتي تعمل على تحقيق الأهداف الموضوعة. وباختصار، فإن اختيار الفعل السلوكي يحدد طبيعة الخبرات التعلمية ونتائجها بصورة عامة.

(3) **تحديد النتيجة المرغوب فيها، او تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل.** فإذا تمثلت الرغبة في أن ينجز التلميذ بنجاح السلوك المطلوب، فعليه أن يعلم بدقه، النهاية التي يؤدي إليها هذا السلوك. وينبغي الاهتمام في هذه الخطوة بالوضوح وعدم الخطأ في تحديد السلوك المميز والمراد تحقيقه. وفيما يلي مثال لهدف تعليمي، تمٌ فيه توضيح كل من السلوك والنتيجة المراد تحقيقها:

- أن يحلل المتعلم الظروف التي سادت بلاد الأندلس قبيل الفتح الإسلامي. فعملية التحليل هنا هي السلوك المراد تحقيقه، فإما أن يقوم المتعلم بهذا التحليل عن طريق كتابة مقال، أو القيام بعرض شفهي أمام الآخرين، أو عرض وسائل تعليمية توضح ذلك. فهذا كله يمثل النتيجة المرغوب فيها أو تحديد نتاج السلوك الذي تمت الاشارة إليه من قبل.

(4) **تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك او البرهنة عليه.** فيمكن القول في المثال السابق مثلاً "أنه إعتماداً على القراءات التي تمت مراجعتها داخل الحجرة الدراسية عن حالة بلاد الأندلس قُبيل الفتح الإسلامي"، فقد تمٌ هنا تحديد المواد أو الوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق الهدف المطلوب.

(5) **وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب.** وهنا ستختلف المعايير تبعاً لاختلاف الظروف والعوامل المؤثرة العديدة والتي من بينها المعلم، وربما المتعلم، ومستوى القدرات، وطبيعة الواجب، والسبب المنطقي من وراء الهدف السلوكي نفسه... الخ. ويتمثل العامل المهم هنا في وضع المعايير التي تشكل المستويات المقبولة للأداء والتي تؤكد على تحقيق الهدف.

ويرشد المعيار المتعلمين إلى مستوى أدائهم في تشكيل السلوك المتوقع، كما تحدد المعايير مع الشروط والنتائج المرغوب فيها، الأسس المتبعة في تقويم الهدف وتحقيقه. فإذا تمت صياغة الأهداف التعليمية بشكل دقيق للغاية، فإنها لا توضح الخبرات التعلمية المناسبة فحسب، بل واجراءات التقويم المناسبة ومستويات التحصيل الجيد كذلك. وصحيح أن الأهداف التعليمية

تمثل المرحلة الأولى في خطة الدرس اليومية، ولكنها تأتي في النهاية من حيث التحقيق، مما يتطلب دقة في صياغتها كي تصل الى التلاميذ بسهولة[1] .

شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيدة

إضافة إلى الخطوات السابقة التي يمكن مراعاتها عند صياغة الأهداف التعليمية، فإنه لا بد من توافر بعض الصفات التي تؤكد على دقة هذه الأهداف وجودتها، والتي تتمثل في الآتي:

(أ) ان يُصاغ الهدف بشكل يوضح ما سيقدر المتعلم ان يقوم به أو يعمله خلال الحصة أو عند الانتهاء منها. فمثلاً، لو طرحنا الهدف الآتي:

"أن يذكر المتعلم شروط بناء الفعل المضارع، كما وردت في الكتاب المدرسي المقرر، وفي دقيقتين على الأكثر"، فإننا نتوقع من التلاميذ أن يذكروا تلك الشروط شفهياً، أو يكتبوها في دفاترهم أو كراساتهم، أو يشيروا إليها على لوحة تعليمية مصنوعة لهذا الغرض، أو يقرأوها من الكتاب المقرر نفسه.

أما إذا طرحنا الهدف الآتي: "أن يبين المتعلم أثر انقسام الدولة العباسيةوضعفها على مسار التاريخ الإسلامي فيما بعد"، فإن هذا الهدف يتطلب من المتعلم تفكيراً أعلى يتمثل في تحليل أوضاع الدولة العباسية في أواخر عهدها، وربط ذلك بمجريات الأحداث التاريخية فيما بعد، مما أدى إلى انهيار تلك الدولة وطمع الطامعين فيها وغزوهم لأطرافها، بل وللعاصمة بغداد، ومحاولة القضاء على الحضارة العربية الإسلامية.

(ب) ان يُصاغ الهدف بشكل يجعله قابلاً للقياس. فمثلاً، لو طرحنا الهدف الآتي "أن يحدد الطالب أقسام الأذن عند الإنسان"، فإنه من السهل قياس هذا الهدف، حيث يستطيع ذلك المتعلم تحديد جميع هذه الأقسام أو بعضها، أو قد لا يستطيع تحديد أي منها على الاطلاق.

(جـ) ان يُصاغ الهدف التعليمي بشكل يعكس ناتج التعلم وليس عملية التعلم ذاتها أو موضوع التعلم، وذلك لأن موضوع التعلم لا يمثل الهدف المراد تحقيقه لدى المتعلم، ولكن الهدف التعليمي يعكس ما يمكن أن يستفيد المتعلم أو يخرج به من موضوع التعلم، حتى لا تصبح المادة الدراسية هدفاً في حد ذاتها، بينما لا تمثل في الواقع سوى وسيلة لتحقيق أهداف أخرى عديدة. فمثلاً، من الخطأ القول: أن يُعرّف الطالب القياس في المنطق، أو أن يُعرّف الوضوء للصلاة، أو أن يُعرّف الضغط الجوي كأحد عناصر المناخ في الجغرافيا، ولكن

(1) Grambs, Jean D. and John C. Carr (2002) **Modern Methods in Secondary Education.** Chicago: Holt, Rinehart and Winston p. 141.

الصحيح أن نقول: أن يطبق الطالب قواعد القياس الصحيح على قضية منطقية تطرح عليه، وأن نقول: أن يطبق الطالب قواعد الوضوء الصحيح لأداء الصلاة، وأن نقول: أن يطبق الطالب نظرية أرخميدس أو ارشميدس في الهندسة... الخ.

(د) **الا تحتوي عبارة الهدف التعليمي على ناتجين تعليميين في وقت واحد**. وبمعنى أدق، فإنه يجب أن تتضمن عبارة الهدف التعليمي ناتجاً تعلمياً واحداً فقط، وذلك منعاً للخلط في نواتج التعلم. فمن الخطأ مثلاً أن نقول: أن يقارن الطالب بين هارون الرشيد والمأمون، ويحلل أسباب نجاحهما في العصر العباسي الذهبي. ومن الخطأ أن نقول: أن يذكر الطالب اجزاء العين عند الإنسان، ويفسر وجود ألوان عديدة منها". ومن الخطأ أن نقول: "أن يعطي الطالب مثالاً على الفعل اللازم، وأن يقارن بينه وبين الفعل المتعدي". ومن الخطأ القول "أن يفسر الطالب انتصار المسلمين في معركة اليرموك، وأن يعدد أهم نتائجها".

(هـ) **ان يشتمل كل هدف تعليمي على ثلاثة عناصر مُهمة هي**: السلوك Behaviour الواجب برهنته من جانب المتعلم (مثل: يذكر، يفسر، يقارن، يحكم، يقترح) ووضوح الظرف أو الشرط[1] Condition الذي سوف يؤدي في ظله المتعلم هذا السلوك (مثل: باستخدام المسطرة، بالرجوع إلى الكتاب المقرر، باستخدام الألوان، كما ذكر المعلم، كما ورد في الكتاب المقرر) ومعايير قبول أداء السلوك Degree (مثل : 80%، وبدقة تامة، وبدون أخطاء، وبالترتيب). وقد أطلق بعض المربين على هذه العناصر الحروف الانجليزية الآتية B.C.D للإشارة إلى السلوك والظرف أو الشرط ومعيار أداء السلوك. هذا ويمكن أن تصاغ عبارة الهدف التعليمي أو السلوكي في قالب يتكون من الآتي:

أ + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوئه التحقق + مستوى الأداء أو التحقق المطلوب. وفيما يأتي توضيح للشروط الخمسة السابقة لصياغة الأهداف التعليمية في مختلف الميادين المعرفية:

تربية إسلامية: أن يتلو الطالب الآيات السبع الأولى من سورة مريم، حسب أحكام التجويد والنطق السليم، وبنسبة صواب لا تقل عن 90% .

لغة عربية: أن يعدد الطالب أقسام الكلام، كما وردت في الكتاب المقرر، وفي دقيقة واحدة.

رياضيات: أن يقارن الطالب بين نظرية فيثاغورس من جهة وقانون ديكارت لإيجاد المسافة بين نقطتين معلوم احداثيات كل منهما، في ضوء دراسته لهما، وفي خمس دقائق على الأكثر.

(1) Robert M. Gagne et. al. (1998). **Principles of Instructional Design.** Fifth Edition. Chicage: Holt, Rinehart and Winston Inc. p. 125.

علوم: أن يعدد الطالب شروط سريان التيار الكهربائي، بعد مشاهدته فيلماً عن قانون أوم، وبدقة تامة.

ويلاحظ على الأهداف التعليمية السابقة، إنها تشتمل على ثلاثة عناصر مهمة هي: فعل السلوك والجملة التابعة له، والظرف أو الشرط، وأخيراً المحك أو معيار أداء السلوك. كذلك يسهل توضيح هذه العناصر بوضع فاصلة (،) بين كل عنصر وآخر. حيث يشتمل الشطر الأول على فعل السلوك والجملة التابعة له، ويتلو ذلك فاصلة تفصله عن الشطر الثاني الذي يمثل الظرف أو الشرط، الذي تفصله فاصلة أخرى عن المعيار أو المحك الذي يمثل الشطر الثالث والأخير للهدف التعليمي جيد الصياغة.

صياغة الأهداف التعليمية في المجال المعرفي

قام بلوم من خلال تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال المعرفي، بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها، ومرتبة ترتيباً هرمياً في ضوء ذلك. حيث نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة ذلك الهرم[1].

كما أن العمليات العقلية تختلف ضمن هذه المستويات. فهي لا تزيد في المستوى الأدنى وهو مستوى المعرفة أو الحفظ، عن استرجاع المعلومات التي قرأها المتعلم أو سمعها، بينما يتطلب المستوى الأعلى والمتمثل في مستوى التقويم، أن يحكم المتعلم على الأمور أو الأشياء أو المواد أو المعلومات أو الأعمال، في ضوء معايير داخلية وأخرى خارجية.

وقد قام بلوم في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي، بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في الآتي:

1 – مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة Knowledge

2 – مستوى الفهم أو الاستيعاب Comprehension

3 – مستوى التطبيق Application

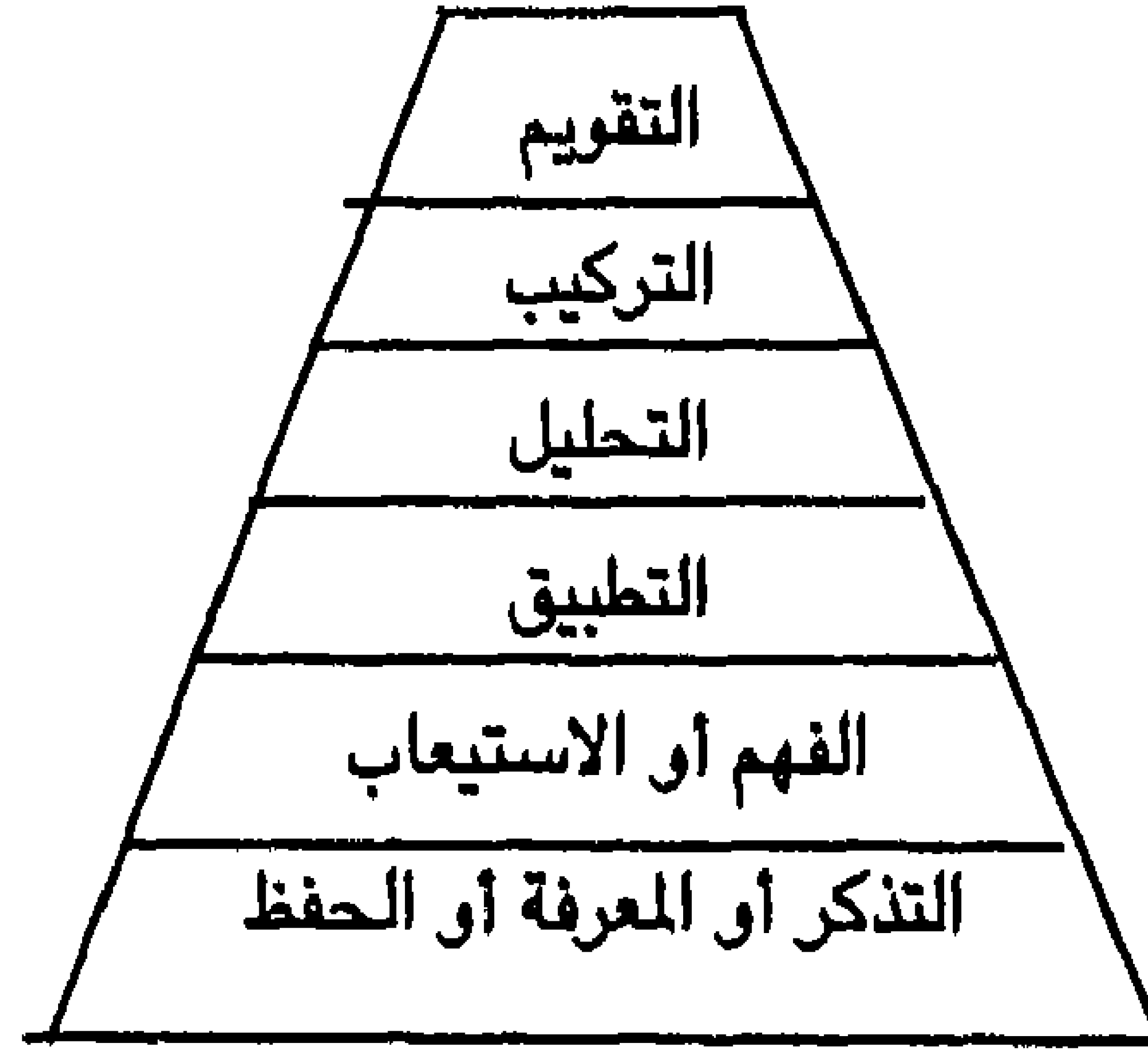
4 – مستوى التحليل Analysis

5 – مستوى التركيب Synthesis

6 – مستوى التقويم Evaluation

(1) Tiedt, Iris. M. et. al. (1998). **Teaching in K - 12 Classrooms: Ideas, Activities and Resources.** Boston: Allyn and Bacon p. 63.

ويمكن تمثيل هذه المستويات هرمياً في الشكل الآتي (2):



الشكل (2)

الترتيب الهرمي لمستويات المجال المعرفي

ويلاحظ أن المجال المعرفي يتعامل مع العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، إلى فهم وتطبيق ما تعنيه، إلى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحداثة. ولكي نعطي هذه المستويات ما تستحقه من اهتمام، فلا بد من توضيحها وضرب الأمثلة عليها من مختلف ميادين المنهج المدرسي كالآتي:

أولاً: مستوى الحفظ أو التذكر أو المعرفة Knowledge: فالمطلوب من المتعلم في هذا المستوى، هو تذكر المعلومات أو المعارف أو الحقائق التي تعلمها سابقاً. ويشمل ذلك استرجاع معلومات كثيرة تتدرج من الحقائق الدقيقة والمفاهيم العديدة، إلى التعميمات والنظريات الكاملة. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد، أن يُعرِّف. أن يُسمي. وفيما يأتي أمثلة على أهداف تعليمية في هذا المستوى:

تربية إسلامية: أن يعدد الطالب مبطلات الصلاة، كما وردت في الكتاب المقرر، وبدون أخطاء.

لغة عربية: أن يذكر الطالب شروط بناء الفعل المضارع، كما ذكرها المعلم، وفي دقيقتين.

لغة انجليزية: The student will be able to define correctly the meaning of the word "tulip" after reading the story "The Black Tulip".

رياضيات: أن يُعرف الطالب متوازي الأضلاع، كما جاء في الكتاب المدرسي المقرر، وفي سطرين.

علوم: أن يذكر الطالب خصائص الفلزات، بدون مساعدة أحد، وفي دقيقتين على الأكثر.

دراسات اجتماعية: أن يحدد الطالب اسم القائد المسلم لمعركة اليرموك الخالدة، كما ورد في شرح المعلم، وبدقة تامة(*).

ثانياً : مستوى الفهم او الاستيعاب Comprehension : إن المطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو القدرة على إدراك معاني المواد التعليمية أو القدرة على استرجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي، والتعبير عنها بلغته الخاصة، وتوظيفها أو استخدامها في الصف أو في ميادين الحياة. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى، في الآتي: أن يفسر، أن يعلل، أن يترجم، أن يستخلص، أن يستنتج، أن يلخص، أن يكتب بلغته الخاصة. وفيما يلي أمثلة على أهداف تعليمية كاملة الشروط، من بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يستخلص الطالب العبرة من قبول الرسول محمد عليه السلام لشروط صلح الحديبية، إذا ما اطلع عليها، وبدقة لا تقل عن 75% .

لغة عربية: أن يستنتج الطالب خصائص أسلوب جرير في الشعر، بعد قراءة إحدى قصائده، وفي نصف صفحة على الأقل.

لغة انجليزية: The Student will be able to summarize the given story in ten minutes, using his own vocabulary.

رياضيات: أن يعلل الطالب عدم وجود مشتقات عند نقاط الانفصال لأي اقتران، إذا حل بعض التمارين حول هذا الموضوع، وبدون أخطاء.

علوم: أن يفسر الطالب طفو قطعة الخشب على سطح الماء، في ضوء دراسته لموضوع الكثافة، وبنسبة صواب لا تقل عن 85% .

(1) للمزيد من الأمثلة عن الأهداف في مستوى الحفظ في هذه المواد او في مواد أخرى عديدة كالفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية المهنية والتربية الأسرية، انظر المرجع الآتي:

- جودت أحمد سعادة (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الرابع من الكتاب) ص ص 163 - 206 .

دراسات اجتماعية: أن يلخص الطالب اهمية الأسرة في بناء المجتمع وتطوره، إذ ما حضر ندوة تدور حول هذا الموضوع، وفي صفحتين على الأكثر(*).

ثالثاً : مستوى التطبيق Application: المطلوب من المتعلم في هذا المستوى، أن يُطبق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، في مواقف تعلمية جديدة، سواء داخل الصف أو في الحياة العملية. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يطبق، أن يحسب، أن يستعمل، أن يبرهن، أن يُعرب جملة، أن يستخدم. وفيما يأتي أمثلة من بعض ميادين المنهج المدرسي.

تربية اسلامية: أن يطبق الطالب أحكام التجويد عند قراءته لسورة "الأنبياء" بعد الرجوع إلى تلك الأحكام في أحد الكتب، وبنسبة صواب لا تقل عن 80% .

لغة عربية: أن يُعرب الطالب الكلمات التي تحتها خط في العبارات الواردة في الدرس، بالرجوع إلى قواعد النحو، وبدقة تامة.

لغة انجليزية: The student will be able to use the two - word verb "get up" correctly in a sentence, having read the rules that govern the usage of such verbs.

رياضيات: أن يبرهن الطالب عملياً، على أن العمود النازل من مركز الدائرة على أي وتر فيها، ينصف ذلك الوتر، بالرجوع إلى القوانين الرياضية ذات العلاقة، وبدون أخطاء.

علوم: أن يطبق الطالب المعلومات التي درسها عن الاسعافات الأولية، إذا ما وقع لأحد اقاربه أو أصدقائه حادثاً بسيطاً، وبدقة تصل إلى 80% على الأقل.

دراسات اجتماعية: أن يستخدم الطالب طريقة حل المشكلات في معالجة مشكلة التصحر، في ضوء المعلومات التي قرأها عن هذه الطريقة، وبنسبة صواب لا تقل عن 75% (**)

(*) للمزيد من الأمثلة عن الاهداف في مستوى الفهم في هذه المواد او في مواد اخرى عديدة كالفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية المهنية والتربية الأسرية، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: (كتاب الخمسة الاف هدف) عمان: دار الشروق (الفصل الخامس) ص ص 217 - 287 .

(**) إذا اردت الاطلاع على مئات الامثلة في مستوى التطبيق في هذه الميادين او في ميادين اخرى كالفلسفة والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والتربية الفنية والتربية الاسرية والتربية الحرفية، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل السادس) ص ص 289 - 341 .

رابعاً : مستوى التحليل Analysis : إن المطلوب من المعلم في هذا المستوى هو القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات، مما يساعد على فهم بنيتها وتنظيمها. ويشمل ذلك، قيام المتعلم بتحديد الأجزاء، وتحليل العلاقات بينها، وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة. وتمثل نواتج التعلم هنا مستوى ذهنياً أعلى مما هو عليه في مستوى الفهم أو مستوى التطبيق، لأنها تتطلب إدراكاً وفهماً أعمق لكل من محتوى المواد التعليمية وبنيتها.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في هذا المستوى في الآتي: أن يحلل، أن يُقسِّم الموضوع إلى عناصر، أن يقارن، أن يوازن، أن يفرق. وفيما يأتي أمثلة تطبيقية من بعض ميادين المنهج المدرسي على الأهداف التعليمية في هذاالمستوى:

تربية إسلامية: أن يحلل الطالب دور النجاشي ملك الحبشة في معاملته الحسنة للمسلمين المهاجرين إليه، إذا ما اطلع على هذا الدور، وفي صفحة واحدة على الأقل.

- لغة عربية: أن يقارن الطالب بين مفهوم الحرية ومفهوم العبودية، في ضوء قراءته وفهمه لقصيدة "طعم الحرية"، وفي نصف صفحة على الأقل.

لغة انجليزية: The student will be able to analyze one of the Shakespeare's poems in the way suggested by the required texbook in twenty minutes or less.

رياضيات : أن يقارن إلطالب بين المربع ومتوازي الأضلاع، موضحاً أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، في ضوء شرح المعلم لهما، وبدقة تامة.

علوم: أن يفرق الطالب بين خصائص الفلزات وخصائص اللافلزات، موضحاً أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، في ضوء قراءاته عنهما، وبنسبة صواب لا تقل عن 90% .

دراسات اجتماعية: أن يحلل الطالب أهمية موقع الوطن العربي، بعد الرجوع إلى الكتاب المدرسي المقرر، وبنسبة خطأ لا تزيد عن 15% (*) .

(*) إذا أردت الاطلاع على مئات الأمثلة في مستوى التحليل مطبقة على هذه الميادين أو على ميادين أخرى كالفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الأسرية والتربية الحرفية، أو المهنية فيمكنك الرجوع الى الكتاب الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل السابع) ص ص 343 - 395 .

خامساً: مستوى التركيب Synthesis : إن المطلوب من المتعلم في هذا المستوى هو وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد من بنات أفكاره.

وهو على العكس تماماً من التحليل. فبينما يعمل الطالب في مستوى التحليل على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها وجزئياتها الدقيقة، فإن الطالب يعمل في مستوى التركيب على تجميعها في ثوب جديد من صنعه هو وليس تقليداً لغيره. وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على السلوك الإبداعي للمتعلم.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في مستوى التركيب، في الآتي: أن يركب، أن يؤلف، أن يربط، أن يصوغ جملة، أن يقترح خطة، أن يضع خطة، أن يخطط، أن يرتب، أن ينظم، أن يصمم، أن يولد فكرة، أن يُنتج، أن يُعدل، أن يكتب، أن يعيد كتابة. وفيما يأتي أمثلة على أهداف تعليمية تشتمل على الشروط الصحيحة لصياغة الهدف، ومن بعض ميادين المنهج المدرسي.

تربية إسلامية: أن يقترح الطالب خطة لإنشاء بنوك إسلامية لا تتعامل بالربا، بعد الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وفي ثلاث صفحات على الأقل.

لغة عربية: أن يضع الطالب خطة لعلاج مشكلة قلة الالتزام بقواعد النحو أثناء الحديث، في ضوء قراءاته عن النحو في اللغة العربية، وبنسبة صواب لا تقل عن 75% .

لغة انجليزية The student will be able to write at least (150) words on the subject of the spring season, without any help from his teacher.

رياضيات: أن يقترح الطالب طريقة أخرى غير التي استخدمها المعلم لحل مسألة الربح المركب، إذ ما اتيحت له الفرصة لذلك، وبدقة تامة.

علوم: أن يُركب الطالب دائرة كهربائية كاملة، إذا ما أُعطي أسلاكاً وبطارية، وبنسبة صواب لا تقل عن 100%.

دراسات اجتماعية: أن يضع الطالب خطة مكتوبة لتحسين اقتصاد بلاده، إذا ما اطلع على مختلف نواحي هذا الاقتصاد، وفي صفحتين على الأكثر (*) .

(*) للاطلاع على مئات الأهداف التعليمية في مستوى التركيب ومطبقة على هذه المواد وغيرها من ميادين المنهج المدرسي الكثيرة الأخرى المختلفة، انظر الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة آلاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الثامن) ص ص 397 - 442 .

سادساً : مستوى التقويم Evaluation : المطلوب من المتعلم في هذا المستوى، أن يحكم على قيمة المواد التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من التقويم. وقد يحدد المتعلم بنفسه هذه المعايير، أو قد تُعطى له جاهزة من الآخرين. وتمثل النتائج التعلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، لأنها تتضمن في الغالب عناصر من جميع المستويات الخمسة للمجال المعرفي، بالإضافة إلى أحكام بالقيمة معتمدة على معايير واضحة ومحددة.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يحكم، أن يختار موضحاً الأسباب، أن يُفند ادعاءات، أن يبدي رأياً، أن ينقد، أن يُعرب عن رأيه، أن يقرر، أن يدافع، أن يدحض، أن يعطي رتبة، أن يجادل، أن يناظر. وفيما يأتي أمثلة لأهداف تعليمية عن مستوى التقويم مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يحكم الطالب على الخدمات الجليلة والانتصارات الباهرة التي قدمها القائد المسلم خالد بن الوليد في سبيل نشر الإسلام وإعلاء كلمته، إذا ما اطلع على سيرته، وفي أربع فقرات على الأقل.

لغة عربية: أن يبدي الطالب رأيه في أبيات قصيدة "فتح عمورية" من حيث الجمال والبلاغة والشجاعة، إذا ما قرأها سابرة، وفي سبع دقائق على الأكثر.

لغة انجليزية The student will be able to choose one of Shakespear's poems giving reasons behind it in no more than five minutes, if his teacher requests him to do so.

رياضيات : أن يختار الطالب – مع إبداء الأسباب – الطريقة الأكثر ملاءمة لتنصيف القطعة المستقيمة، في ضوء فهمه لهذا الموضوع، وبمدة لا تقل عن سبع دقائق.

علوم: أن يبدي الطالب رأيه في الدور الذي قام به المفكر العربي المسلم جابر بن حيان لخدمة علم الكيمياء، إذا ما اطلع على طبيعة هذا الدور، وفي نصف صفحة على الأقل.

دراسات اجتماعية: أن يحكم الطالب على حركة التغير الاجتماعي في القطر الذي يعيش فيه، في ضوء القيم والمبادىء التي يؤمن بها، وفي صفحتين على الأقل (*)

(*) للاطلاع على المئات من الأهداف التعليمية في مستوى التقويم والمطبقة على هذه الميادين أو على ميادين أخرى كالفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الأسرية والتربية المهنية أو الحرفية، فعليه الرجوع إلى الكتاب الآتي:

- جودت أحمد سعادة (2001) **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل التاسع) ص ص 443 - 488 .

صياغة الأهداف التعليمية في المجال الوجداني

طرح كراثول Krathwohl عام 1964 تصنيفاً للأهداف التعليمية في المجال الوجداني أو الانفعالي أو العاطفي Affective Domain. وإذا كان على المتعلم في المجال المعرفي أن يتعامل مع العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة، فإن المطلوب من المتعلم في هذا المجال الوجداني، أن يتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة.

ولجأ كراثول إلى التنظيم الهرمي الذي اتبعه بلوم في المجال المعرفي. فقد عمل على تقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة لهرم، وتنتهي بالصعب أو المعقد في قمته. وتتمثل هذه المستويات الخمسة في الآتي:

1 – الاستقبال أو التقبل Receiving

2 – الاستجابة Responding

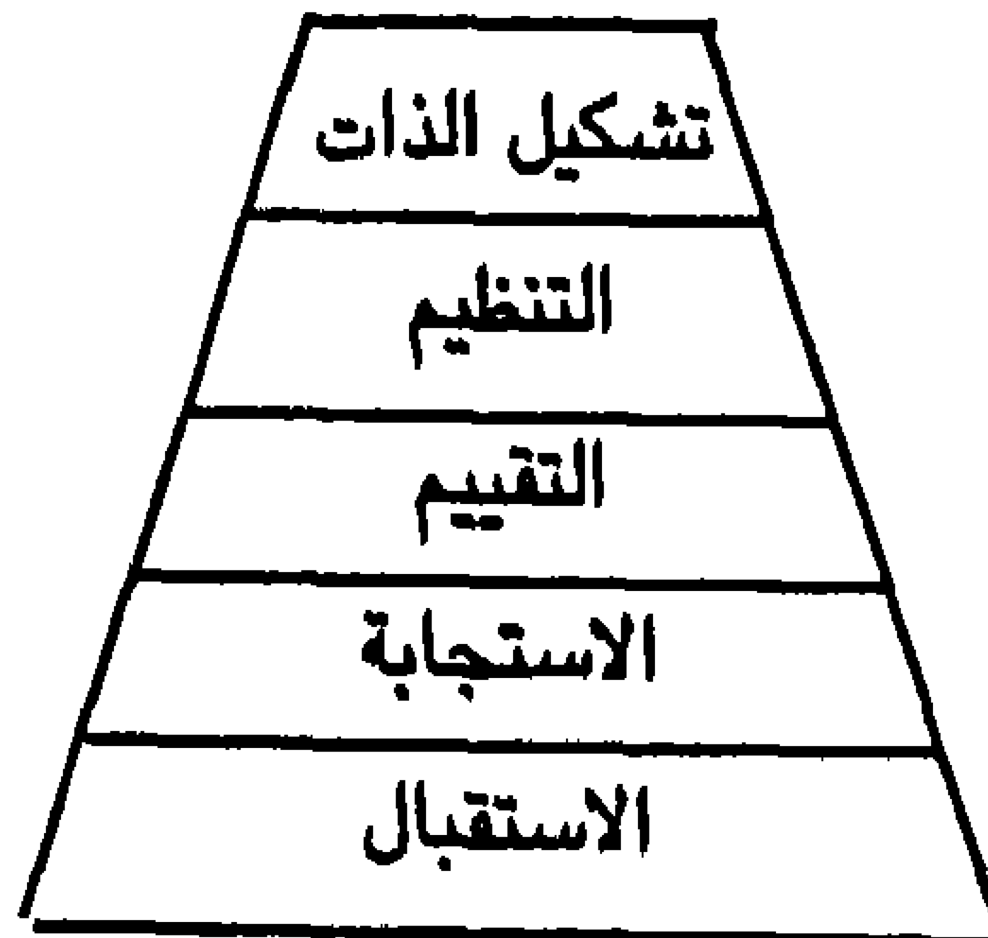
3 – التقييم أو اعطاء القيمة Valuing

- 4التنظيم Organizing

5 – تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة

Characterization by a Value (1)

والشكل الآتي (3) يوضح هذه المستويات في الترتيب الهرمي للمجال الوجداني:



الشكل (3)

الترتيب الهرمي لمستويات المجال الوجداني

وينبغي أن تتعامل الأهداف التعليمية في هذا المجال مع قضايا عاطفية تثير المشاعر فعلاً. ولكن يلاحظ هنا صعوبة قياس سلوك المتعلم، لأن التعامل يتم مع المشاعر والأحاسيس والقيم وليس مع الأداء المعرفي المحدد. لذا، لن يتم استخدام المعيار أو المحك عند كتابة الأهداف التعليمية في المجال الوجداني. وفيما يأتي توضيح لجميع مستويات هذا المجال:

أولاً: مستوى الاستقبال او التقبل Receiving : المطلوب من المتعلم في هذا المستوى، أن يبدي الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، أو مشكلة عامة، أو حادثة بعينها. وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور، إلى الاهتمام أو الانتباه لما يجري من حوادث، إلى الرغبة في تقبل الأشياء عن طريق تحمل ما يجري وعدم محاولة تجنبه. ويكون دور المتعلم هنا محدوداً يتمثل في التهيؤ للمشاركة العاطفية أو الوجدانية. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يتقبل، أن يصغي، أن يهتم، أن يبدي اهتماماً، أن يبدي الرغبة، أن يعي. وفيما يأتي أمثلة لأهداف تعليمية على مستوى الاستقبال، ومن بعض ميادين المنهج المدرسي.

تربية إسلامية: أن يهتم الطالب بقضية اضطهاد الأقلية الإسلامية في الفلبين، إذا ما قرأ أو سمع عنها.

لغة عربية: أن يهتم الطالب بحضور ندوة تدور حول موضوع الرثاء في الشعر الجاهلي، إذا ما قرأ إعلاناً عنها.

لغة انجليزية: The student will be able to listen with understanding to a lecture entitiled “the Struggle Between the Poor People and the Rich People in Western Countries.

رياضيات: أن يصغي الطالب إلى ندوة تلفزيونية تدور حول المآسي التي قد تحدث لهندسة المباني والجسور وبالتالي للقاطنين في هذه المباني أو السائرين على الجسور، إذا ما شاهد تلك الندوة.

علوم: أن يهتم الطالب بموضوع تعرض بعض الحيوانات الحالية لخطر الانقراض، إذا ما قرأ عنه في الكتاب المدرسي المقرر.

دراسات اجتماعية: أن يصغي الطالب إلى محاضرة تدور حول تلوث البيئة والمضار

الصحية والاجتماعية والسياحية التي تلحقها بالمجتمع، إذا ما اتيحت له الفرصة لحضور تلك المحاضرة(*) .

ثانياً: مستوى الاستجابة Responding: إذا كان موقف المتعلم في مستوى الاستقبال السابق موقفاً محدوداً، وإلى درجة ما يمثل موقفاً سلبياً، لأن ما قام به هو فقط الاهتمام أو الاصغاء أو الانتباه لقضية أو مسألة عاطفية معينة، فإنه في مستوى الاستجابة يتعدى ذلك إلى المشاركة الفاعلة في موضوع تلك القضية، بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرضى عن نتائجها. أي لا يقف المتعلم عند حد الاهتمام بتلك القضية، بل سيحاول أيضاً اتخاذ مواقف حيالها بطريقة أو بأخرى.

وتؤكد أهداف التعلم في هذا المستوى على قبول الاستجابة كقراءة واجب ما، والرغبة في هذه الاستجابة كالتطوع لقراءة متطلبات إضافية أو القيام ببعض الأنشطة الإثرائية للموضوع المدروس، ثم بعد ذلك الرضى أو القناعة بالاستجابة، كقراءة الطالب لقصة علمية أو تاريخية أو دينية من أجل التسلية. وتشمل المستويات العليا من هذا المستوى ما يسمى أحياناً بالأهداف التعليمية التي تركز على الاهتمامات Interests، المدعمة بالرغبة والمتعة في الاستجابة وتحمل المسؤولية نحوها.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يتمتع، أن يستجيب، أن يتذوق، أن يستمتع، أن يتحمل مسؤولية، أن يشارك، أن يتطوع، أن يجد متعة، أن يطلع، أن يوافق. ولا بد من التأكد في هذا المستوى أن الطالب يستجيب أو يتذوق أو يشارك أو يستمتع بقضايا عاطفية أو وجدانية وليست قضايا معرفية. وفيما يأتي مجموعة من الأمثلة عن الأهداف التعليمية في هذا المستوى مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يشارك الطالب في ندوة تدور حول ما عاناه الرسول محمد عليه الصلاة والسلام وأصحابه من أذى المشركين في مكة المكرمة قبل الهجرة إلى المدينة المنورة، إذا ما تم طرح فكرة هذه الندوة عليه.

لغة عربية: أن يتذوق الطالب قراءة قصيدة الخنساء وهي ترثي أخاها صخر عن طريق قراءتها بصوت مرتفع مُراعياً صفات القراءة الجيدة، وبدون أخطاء على نسخة منها.

(*)للاطلاع على المزيد من الأهداف التعليمية لمستوى الاستقبال في هذه الميادين أو ميادين أخرى كالفلسفة والتربية والرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الأسرية والتربية الحرفية، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل العاشر) ص ص 491 - 508 .

لغة انجليزية: The Student will be able to enjoy reading a story about a poor man struggling for life, if his teacher asks him to read it.

رياضيات: أن يشارك الطالب في التحضير لندوة تدور حول أهمية الرياضيات في علاج الكثير من المشكلات التي تعاني منها البشرية، إذا ما قرأ إعلاناً عن هذه الندوة.

علوم: أن يتحمل الطالب مسؤولية الدفاع عن أهمية مادتي الأحياء والكيمياء في الحياة التي نحياها، إذا ما طُلبَ منه ذلك.

دراسات اجتماعية: أن يجد الطالب متعة في قراءة الانتصارات العسكرية التي حققهاالمسلمون على الفرس والروم أيام الخلفاء الراشدين، إذا ما رجع إلى بعض المراجع الخاصة بذلك(*).

ثالثاً: مستوى التقييم Valuing: يهتم هذا المستوى من المجال الوجداني أو العاطفي، بالقيمة التي يعطيها المتعلم لشيء ما أو ظاهرة معينة أو سلوك محدد. ويتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة، كالرغبة في تطوير مهارات العمل الجماعي، إلى مستوى أكثر تعقيداً من التعهد والالتزام في مجال العمل الجماعي الفعال. ويمكن تصنيف أنواع السلوك في هذا المستوى على إنها تحمل خصائص الاتجاهات Attitudes أو المعتقدات Beliefs أو التقديريات Appreciations .

وتهتم نواتج التعلم في هذا المستوى بالسلوك المتماسك والثابت بدرجة تكفي لتحديد القيمة بشكل واضح. كما تعتمد عملية التقييم هنا على إدخال مجموعة خاصة من القيم التي يتم التعبير عنها بالسلوك الظاهر للمتعلم.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي:

أن يقيّم، أن يقدّر، أن يختار، أن يحاول، أن يدعم، أن يحتاج، أن يناقش، أن يُثمن. وفيما يأتي مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة على مستوى التقييم، والمطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يناقش الطالب الآثار الدينية والاجتماعية السلبية لمشكلة الطلاق في المجتمع الإسلامي، إذا ما تم طرح هذا الموضوع في الحجرة الدراسية.

(*) لمن اراد الاطلاع على المزيد من الأمثلة عن اهداف تعليمية في مستوى الاستجابة مطبقة على هذه الميادين او ميادين اخرى كالفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الأسرية والتربية الحرفية، فيمكنه الرجوع الى الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل العاشر) ص ص 508 - 516 .

لغة عربية: أن يُقدر الطالب أهمية اللغة العربية في الحفاظ على هوية الأمة وشخصيتها ضد الهجمات الاستعمارية على الوطن العربي في العصر الحديث، إذ ما لاحظ مقاومتها لكل محاولات القضاء عليها.

لغة انجليزية: The student will be able to appreciate the role of Shakespeare in the development of English literature, if he watches a seminar about it on television.

رياضيات: أن يقدر الطالب جهود عالم الرياضيات المسلم "الخوارزمي" في تطوير علم الرياضيات وبخاصة وضعه لقوائم اللوغاريتمات، إذا ما اطلع على هذه الجهود.

علوم: أن يحتج الطالب على محاولات الإنسان المستمرة للقضاء على بعض أنواع الحيوانات أو النباتات، إذا ما اطّلع على مخاطر ظاهرة الانقراض التي تواجه هذه الأنواع.

دراسات اجتماعية: أن يناقش الطالب الآثار السلبية للاستعمار الأوروبي والصهيوني في الوطن العربي من الناحيتين الاجتماعية والسياسية، إذا ما اطّلع على بعض المراجع ذات العلاقة(*) .

رابعاً: مستوى التنظيم Organization : يتم التركيز في هذا المستوى على تجميع عدد من القيم، وحل بعض التناقضات الموجودة فيما بينها، ومن ثم البدء ببناء نظام داخلي متماسك للقيم. كما يتم الاهتمام أيضاً بمقارنة وربط وتجميع هذه القيم. وربما تركز نواتج التعلم هنا على تشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة، مثل إدراك كل فرد لمسؤوليته في تنمية العلاقات الإنسانية، أو قد تتناول هذه النواتج ترتيب نظام القيم أو تنظيمه، كتنظيم خطة مهنية تلبي حاجات كل من الضمان الاقتصادي والخدمة الاجتماعية. وتقع الأهداف التعليمية التي تتركز حول بداية تطوير فلسفة الحياة بشكل عام ضمن هذا المستوى، مثل بداية وضع الفرد لنفسه خطة تتمشى مع قدراته وميوله/ومعتقداته، وإدراكه لحل المشكلات القيمية والاجتماعية المختلفة، وإدراكه للحاجة إلى التوازن بين الحرية والمسؤولية في المجتمع الذي يعيش فيه.

(*) من أجل الاطلاع على المزيد من الأهداف التعليمية في مستوى التقييم في هذه الميادين أو ميادين الفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الأسرية والتربية الحرفية أو المهنية، فيمكنهم الرجوع إلى الآتي:

- جودت أحمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل العاشر) ص ص 517 - 524 .

ومن اهم الأفعال السلوكية استخداماً في هذا المستوى ما يأتي: أن ينظم، أن يخطط، أن يوازن، أن يُعدل، أن يرسم خطة، أن يلتزم. وفيما يأتي مجموعة من الأهداف التعليمية حول مستوى التنظيم والمطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يخطط الطالب لحل المشكلات العديدة للفقراء والمحتاجين في بيئته المحلية، باستخدام أموال الزكاة.

لغة عربية: أن يضع الطالب خطة لإنشاء جمعية ثقافية للاهتمام بالشعر الحماسي في المدرسة، بعد جمع العديد من القصائد ذات العلاقة بهذا الموضوع قديماً وحديثاً.

لغة انجليزية: The student will be able to plan for an oral report about feminist literature in English, if he reads about this topic.

رياضيات : أن ينظم الطالب جمعية لمناصرة مادة الرياضيات والدفاع عنها وبيان دورها الفعال في المجتمع، في ضوء دراسته لأهمية هذه المادة في الحياة اليومية.

علوم: أن يُعدل الطالب من نظرة بعض الناس إلى مادة الكيمياء على إنها أقل المواد العلمية اهمية في الحياة، إذا ما أطّلع على دور هذه المادة في الصناعات المختلفة، ولا سيما صناعة الأدوية منها.

دراسات اجتماعية: أن يوازن الطالب القيم الاجتماعية السائدة في بيئته المحلية، بمعايير الصالح العام، بعد الاطلاع على هذه وتلك(*) .

خامساً: مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة Characterization by a Value : وهو يمثل أعلى مستويات المجال الوجداني. ويتم فيه الاهتمام بتشكيل صفات الذات عند الشخص كوحدة متميزة عن غيره من الأفراد، حيث يتكون لدى الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه لفترة طويلة كافية لأن يطور فيها نمط الحياة التي يحياها. وهنا تندمج المعتقدات والأفكار والاتجاهات معاً لتشكيل أسلوب الحياة لهذا الفرد أو تشكيل فلسفته في الحياة.

وتشمل نواتج التعلم في هذا المستوى، مجموعة متنوعة وواسعة من الأنشطة مثل البرهنة على الثقة بالنفس في العمل الفردي، والتعاون في العمل الجماعي، واستخدام الأسلوب

(*)للمزيد من الاطلاع على اهداف تعليمية مماثلة عن مستوى التنظيم في هذه الميادين او في ميادين الفلسفة والتربية الرياضية والتربية الموسيقية والتربية الحرفية والتربية الفنية والأسرية ، انظر المرجع الآتي.

- جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل العاشر) ص ص 524 - 532 .

الموضوعي في حل المشكلات الاجتماعية المختلفة، والاتصاف بعادات صحية جيدة، وتشجيع الآخرين على الاتصاف بها، والبرهنة على المثابرة والدقة والنظام في العمل الفردي والجماعي.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يؤمن، أن يعتز، أن يشكل، أن يستخدم، أن يبرهن، أن يحترم، أن يتصف، أن يثق. وفيما يأتي مجموعة من الأهداف التعليمية التي تدور حول مستوى تشكيل الذات من مختلف ميادين المنهج المدرسي المهمة:

تربية إسلامية: أن يؤمن الطالب بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، في ضوء دراسته لموضوعات التربية الإسلامية المختلفة.

لغة عربية: أن يثق الطالب بقدرة اللغة العربية على استيعاب المفاهيم والمصطلحات العلمية والأدبية الحديثة، في ضوء معرفته بقدرتها على استيعاب المفاهيم والمصطلحات العلمية والأدبية اليونانية والفارسية والسريانية والقبطية في العصور الوسطى.

لغة انجليزية: The student will be able to believe that English language is a very important language in the modern world, when he compares it with other languages.

رياضيات: أن يؤمن الطالب بالرياضيات مادة لا يستغني عنها الإنسان في تطورة العلمي والتكنولوجي، إذا ما اطّلع على دور الرياضيات التقليدية والمعاصرة في عالم اليوم.

علوم: أن يتصف الطالب بالعلمية في تفكيره، إذا ما ناقش الآخرين في القضايا العلمية، أو إذا واجهته مشكلة في الحياة اليومية.

دراسات اجتماعية: أن يؤمن الطالب بالوحدة العربية سبيلاً لقوة الأمة العربية وهيبتها وتطورها وتقدمها وحل العديد من مشكلاتها، في ضوء دراسته للوحدة الألمانية والأمريكية والروسية والإيطالية والصينية في العصر الحديث(*) .

(*) للاطلاع على المزيد من الأهداف التعليمية من مستوى تشكيل الذات في هذه الميادين أو في ميادين الفلسفة والتربية الرياضية والموسيقية والفنية والأسرية والمهنية، انظر المرجع الآتي:

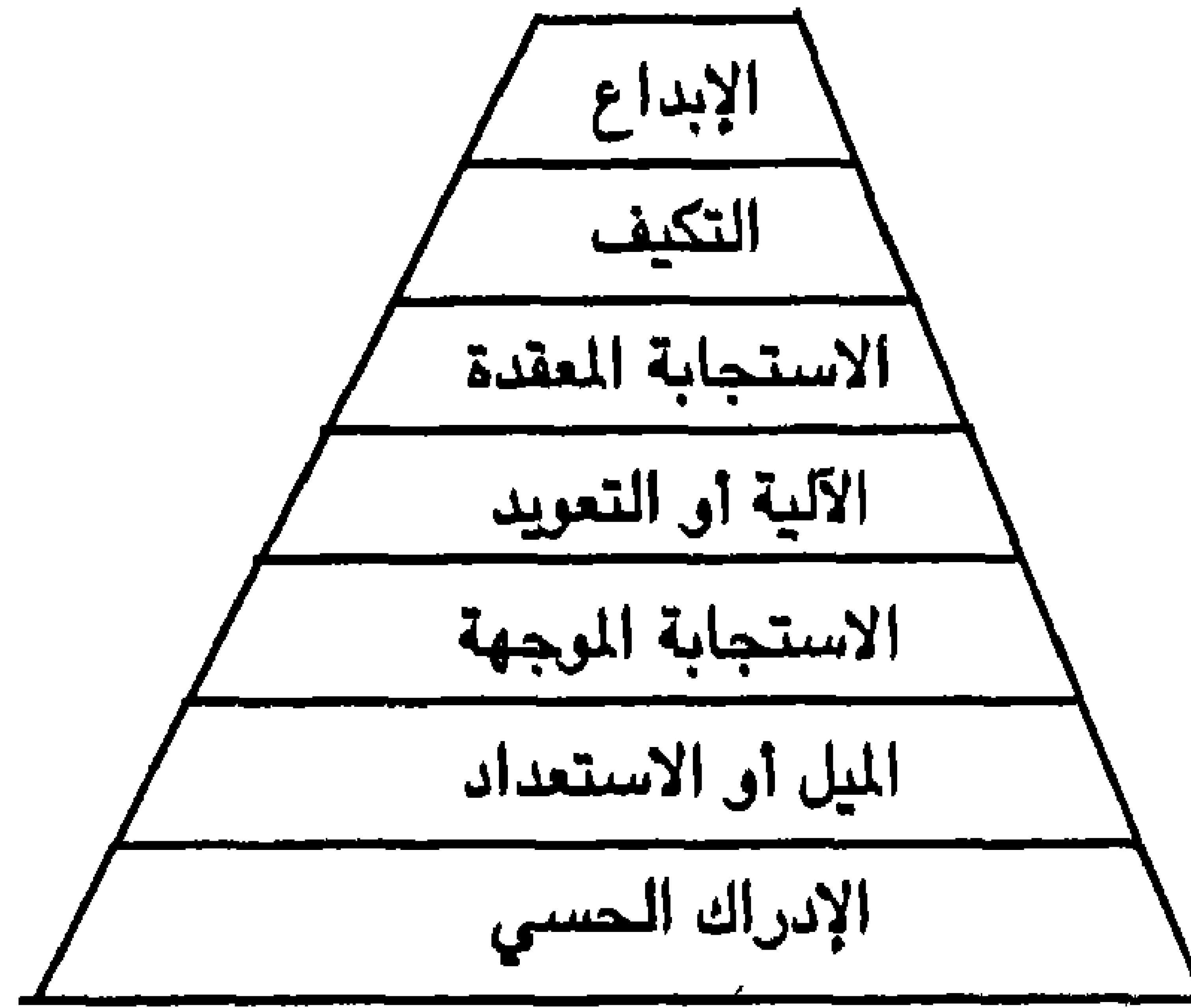
- جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل العاشر) ص ص 532 - 544 .

صياغة الأهداف التعليمية في المجال المهاري الحركي

زادت المنافسة بين المربين بعد ظهور تصنيف بلوم للمجال المعرفي عام 1956 وتصنيف كراثول للمجال الوجداني عام 1964 ، مما أدى إلى اقتراح تصنيفات عديدة للمجال المهاري الحركي أو النفسسحركي Psychomotor Domain ومن أهم هذه التصنيفات تصنيف راكزديل Ragsdale وتصنيف هارو Harrow وتصنيف جرونلند Gronlund وتصنيف كيبلر Kibler وتصنيف تانر Tanner وتصنيف ديف Dave وتصنيف سمبسون Simpson .

ورغم أهمية هذه التصنيفات ودورها المهم في توضيح المجال المهاري الحركي، إلا أن تصنيف اليزابيث سمبسون Simpson كان أكثرها شيوعاً بين المربين، نظراً لسهولته وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريباً، وتمشيه مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من بلوم وكراثول، والذي يبدأ من المستويات السهلة ويتدرج في صعوبته للوصول إلى المستويات المعقدة، كما يتضح من الشكل الآتي (4) :

هذا ولا بد من الإشارة إلى أن المقصود بالمجال المهاري هنا ليس المهارات العقلية كالتحليل والتقويم والاكتشاف وحل المشكلات، بل المقصود هنا هو المهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله.



الشكل (4)

الترتيب الهرمي لمستويات المجال المهاري الحركي

ومن الجدير بالذكر ضرورة توفر المعيار أو المحك في المجال المهاري الحركي، حيث يتم قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء. كذلك يتم استخدام هذا المجال في بعض

المواد الدراسية أكثر من غيرها. فاستخدام المجال المهاري الحركي في التربية الرياضية والتربية الحرفية وفي رسم الخرائط الجغرافية والتاريخية، هو أكثر من استخدامه في تخصصات أخرى كالفلسفة واللغة العربية أو اللغة الأجنبية. وفيما يأتي توضيح لهذه المستويات:

اولاً : مستوى الإدراك الحسي Perception: يعتبر هذا المستوى من أقل مستويات المجال المهاري الحركي تعقيداً. ويتركز الاهتمام فيه على مدى استعمال أعضاء الحس، للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي. ويتفاوت هذا المستوى في درجاته من الإثارة الحسية أو الوعي بالحس، إلى اختيار الأدوار أو الواجبات وثيقة الصلة، إلى ربط الدور بالعمل أو الأداء.

ويتم في هذا المستوى إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد. وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: أن يختار، أن يكتشف، أن يميز، أن يربط، أن يحدد. وفيما يأتي مجموعة من الأهداف التعليمية من مستوى الإدراك الحسي، مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يختار الطالب الملابس الأكثر ملاءمة لأداء فريضة الحج، إذا ما أتيحت له الفرصة لذلك، وفي دقيقتين على الأكثر.

لغة عربية: أن يربط الطالب بين أقسام الكلام وبين الأدوات والمواد اللازمة لعمل وسيلة تعليمية عنها، في ضوء دراسته لقواعد اللغة العربية، وبدقة تصل إلى 80% على الأقل.

لغة انجليزية: The student will be able to choose correctly the appropriate materials needed to make a useful chart about direct and indirect speech and justify his choice, if his teacher requests him to do so.

رياضيات: أن يحدد الطالب الأدوات الهندسية اللازمة لتنصيف قطعة مستقيمة، في ضوء ما تعلمه سابقاً عن هذا الموضوع، وبدقة تامة.

علوم: أن يكتشف الطالب الأدوات والمواد اللازمة لإجراء تجربة توضح التفاعل بين الأملاح والأحماض، إذا طلب منه المعلم ذلك، وفي ثلاث دقائق على الأكثر.

دراسات اجتماعية: أن يختار الطالب الألوان المناسبة لرسم خريطة الوطن العربي الطبيعية، بعد دراسة تضاريس ذلك الوطن، وبدون أخطاء(*).

(*) للاطلاع على المزيد من الأهداف التعليمية في مستوى الإدراك مطبقة على هذه الميادين او على ميادين اخرى كالفلسفة والتربية الرياضية والفنية والموسيقية والأسرية والمهنية او الحرفية، انظر المرجع الآتي:

– جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل الحادي عشر) ص ص 554 - 560 .

ثانياً : مستوى الميل او الاستعداد Set: يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بنوعٍ معين من العمل. ويشمل ذلك كلاً من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل. ويؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة في النوعين الآخرين. فلو كان يوجد ميل عقلي لدى الطالب للقيام بأداء مهارة ما، فإن العقل يرسل إشارة إلى طرف الجسم أو أطرافه التي ستقوم بأداء المهارة، طالباً منها الاستعداد أو التأهب لتطبيقها. أما إذا لم تكن هناك رغبةٌ أو لم يكن يوجد ميل عاطفي للقيام بمهارة معينة، فإن العقل سوف يرسل إشارة إلى الأطراف يأمرها بعدم الحركة للقيام بهذه المهارة، نظراً لتأثير الميل العاطفي على الميل العقلي، ومن ثمّ على الميل الجسمي.

ويعتبر مستوى الإدراك الحسي الذي سبق الحديث عنه، متطلباً ضرورياً سابقاً لمستوى الميل أو الاستعداد. وتتمثل اهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يوضح الرغبة، أن يتطوع، أن يستعد، أن يبرهن، أن يبدي استعداداً، أن يرغب، أن يميل، أن يبدي الرغبة، وفيما يأتي امثلة لأهداف تعليمية من مستوى الميل مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يبرهن الطالب الرغبة في تعلم السباحة وركوب الخيل، تنفيذاً للقول المأثور "علّموا ابناءكم السباحة وركوب الخيل"، وفي دقيقتين على الأكثر.

لغة عربية: أن يبدي الطالب رغبة في الكتابة بأنواع الخطوط المختلفة، بعد أخذ درس في الخط العربي، وبدقة لا تقل عن 80% .

لغة انجليزية: The student will be ready to make a useful chart about the present continuous tense in two minutes, if his teacher asks him to do so.

رياضيات: أن يبرهن الطالب الرغبة في عمل وسيلة تعليمية تتعلق بحجوم الأشكال الهندسية، باستخدام مختلف الأقلام والأدوات، وفي ثلاث دقائق على الأكثر.

دراسات اجتماعية: أن يبدي الطالب استعداداً لرسم خريطة الفتوحات الإسلامية ايام الخليفة الوليد بن عبد الملك، بعد شرح معلم التاريخ لها، وفي دقيقتين على الأكثر(*)

(*) للاطلاع على المزيد من الأهداف لمستوى الميل المطبقة على هذه الميادين او غيرها، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة آلاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الحادي عشر) ص ص 560 - 567 .

ثالثاً : مستوى الاستجابة الموجهة Guided Response : يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارة الصعبة. تلك المراحل التي تشمل مرحلة التقليد، مثل إعادة التلميذ لمهارة معينة قام بها المعلم، ومرحلة التجربة والخطأ، مثل القيام باستخدام أسلوب الاستجابة المزدوجة لتحديد الاستجابة الأفضل، أو القيام بأداء مهارة بشكل تجريبي للبدء بأدائها بمهارة فيما بعد. وهنا تتم عملية الحكم على مدى كفاية العلم أو المهارة في ضوء مجموعة محددة من المعايير المناسبة، أو عن طريق المعلم أو عدد من المحكمين.

ولا يقف الطالب في هذا المستوى موقفاً سلبياً من أداء المهارة، بل يبدأ في القيام بها فعلاً، بالعكس تماماً عمّا حدث في مستوى الإدراك ومستوى الميل. ففي مستوى الإدراك، اقتصر دور الطالب على اختيار الأدوات أو المواد أو الأجهزة أو الملابس أو الألوان التي ستُستخدم في أداء المهارة في مراحل تالية، أما في مستوى الميل أو الاستعداد، فقد تركز الاهتمام على توضيح الرغبة أو الاستعداد العقلي أو الجسمي أو العاطفي لأداء المهارة الحركية فيما بعد، بينما في مستوى الاستجابة الموجهة فهو يقوم فعلياً بأداء المراحل الأولى للمهارة الصعبة.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يُقلد، أن يجرب، أن يحاكي، أن يجري تجربة، أن يحاول، أن يعيد.

وفيما يأتي مجموعة من الأهداف التعليمية لهذا المستوى مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يقلد الطالب معلم التربية الإسلامية في أداء الصلاة بحركات تتسم بالنظام والترتيب والخشوع بين يدي الله عز وجل، إذا ما شاهده وهو يصلي، وبنسبة صواب لا تقل عن 100%.

لغة عربية: أن يحاكي الطالب معلمه في طريقة إلقائه لقصيدة شعرية، باستخدام حركات يديه ورأسه وعينيه، وبدون أخطاء.

لغة إنجليزية: From close observation, the student will be able to imitate his teacher's handwriting with at least 80% accuracy.

رياضيات: أن يحاول الطالب عمل مجسم لمنشور ثلاثي قائم، بناءً على ما قام به معلمه من قبل، وبمدة لا تزيد عن عشر دقائق.

علوم: أن يجرب الطالب في المختبر تفاعل كل من كلوريد الصوديوم وحامض الكبريتيك، كما شاهد معلمه من قبل، وبدقة تامة.

دراسات اجتماعية: أن يحاكي الطالب معلم التاريخ في مسرحية مدرسية قصيرة يمثل فيها دور القائد خالد بن الوليد، إذا ما طلب منه المعلم ذلك، وبدون أخطاء(*) .

رابعاً: مستوى الآلية او التعويد Mechanism : ويتم الاهتمام فيه بإجراءات العمل عندما تصبح الاستجابات التي تمّ تعلمها اعتيادية أو على شكل عادة. وهنا تتم عملية تأدية الحركات دون أدنى تعب وبشكلٍ آلي، بعد تكرارها مرات ومرات، مما يؤدي إلى ايجاد نوع من الثقة والكفاءة. فالطالب الذي تعود على رسم النجمة الخماسية، يستطيع رسمها بسرعة ودون أي عناء، والطالب الذي يمارس رياضة السباحة باستمرار لا يُعاني كثيراً من الاجهاد عند استخدام اليدين والرجلين في الحركة، والطالب الذي تدرب على الآلة الكاتبة يستطيع كتابة كلمات عديدة وبسرعة معقولة دون عناء شديد أو النظر إلى الحروف الموجودة على الآلة، والشخص الذي يقود السيارة ينقل سرعتها من غيار إلى آخر ويحرك مقودها بسهولة ويسر حتى وهو يتحدث مع آخرين موجودين داخل سيارته. وهذا يثبت بأن هؤلاء قد وصلوا إلى مستوى التعويد أو الآلية أو الميكانيكية في أداء هذه المهارات.

وتهتم نتاجات التعلم في هذا المستوى بمهارات الاداء من مختلف الأنواع وبشكل آلي يثير العناء أو التعب كثيراً. ومع ذلك، فإن انماط الحركة هنا أقل تعقيداً من المستوى التالي المتمثل في الاستجابة الظاهرية المعقدة. ومن بين افعال السلوك المهمة في هذا المستوى ما يأتي: أن يتعود، أن يرسم، أن يبرهن، أن يقود، أن يعمل، أن يؤدي، أن يقيس، أن يقوم بعملٍ ما، أن يستخدم، أن يحرك، أن يرد. وفيما يأتي مجموعة من أهداف من مستوى الآلية أو التعويد مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يَرُدَّ الطالب التحية بيده بشكل اعتيادي، تنفيذاً لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وبدقة تامة.

لغة عربية: أن يستخدم الطالب معجم اللغة العربية بشكل اعتيادي، كلما احتاج الأمر إلى ذلك، وبدون أخطاء.

لغة انجليزية: The student will be able to use an English - Arabic dictionary easily and competently.

(*) للمزيد من الأمثلة عن الاهداف التعليمية في مستوى الاستجابة الموجهة في هذه الميادين وغيرها، انظر المرجع الآتي:

– جودت احمد سعادة (2001) صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الحادي عشر) ص ص 567 - 574 .

رياضيات: أن يستخدم الطالب جدول اللوغاريتمات بيسر وسهولة، كلما استدعى الأمر ذلك، وبنسبة صواب لا تقل عن 100% .

علوم: أن يتعود الطالب على استخدام جهاز قياس التيار الكهربائي وجهاز قياس الجهد الكهربائي بصورة اعتيارية، إذا طلب منه معلم الفيزياء ذلك، وبدون أخطاء.

دراسات اجتماعية: أن يقيس الطالب كمية الأمطار التي تسقط خلال يوم ماطر، باستخدام جهاز قياس الأمطار، وبدقة تامة(*).

خامساً : مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response: يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات، والتي تتضمن انماطاً من الحركات المختلفة والمعقدة. وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد أو الطاقة. ويتم التخلص في هذا المستوى من الغموض أو الحيرة أو الشك أو الخوف من أداء المهارة، حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة اتقان المهارة. كما يتم التخلص هنا أيضاً من الاداء الآلي للمهارة، حيث يتم أداء الحركات الجسمية بسهولة ويسر أكثر، وبتحكم جيد في العضلات، وباتقان أعلى من حيث الدقة والمستوى.

وتتميز نتاجات التعلم في هذا المستوى، بالأنشطة الحركية دقيقة التنسيق أو التنظيم. أما أهم الأفعال السلوكية المستخدمة هنا فتتمثل في الآتي: أن يثبت، أن يصنع، أن يؤدي بدقة ومهارة، أن يرسم، أن يؤكد، أن يُنسق، أن ينظم، أن يطبق، أن يُنفذ. وفيما يأتي مجموعة من أهداف الاستجابة المعقدة، مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يصنع الطالب وسيلة تعليمية توضح مقادير الزكاة والمستفيدين منها، في ضوء قراءته لمعلومات مفصلة عن الزكاة، وباتقان يصل إلى 90% على الأقل.

لغة عربية: أن يثبت الطالب اتقانه لكتابة اسم مدرسته بخط الرقعة، في ضوء تدريباته على أنواع الخط العربي، وفي سبع دقائق على الأكثر.

لغة انجليزية: The student will be able to make some diagrams with no mistakes, showing the different tenses with one example of each, according to a given textbook.

(*) للاطلاع على المزيد من الأهداف لمستوى التعويد في هذه الميادين او ميادين اخرى من المنهج المدرسي، انظر المرجع الآتي:

– جودت احمد سعادة (2001) صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الحادي عشر) ص ص 574 - 582 .

رياضيات: أن يرسم الطالب بمهارة الشكل الهرمي، باستخدام الأدوات الهندسية المناسبة، وبدقة تصل إلى 100%.

علوم: أن يؤكد الطالب المهارة في عملية اجراء تجربة فصل البنزين عن الماء، في ضوء معرفته بطرق الفصل بين السوائل، وبدقة تامة.

دراسات اجتماعية: أن ينظم الطالب معرضاً فنياً للخرائط الجغرافية المختلفة، في ضوء مهارته وخبرته في هذا المجال، وبدقة في التنظيم تصل إلى 85% على الأقل.(*).

سادساً : مستوى التكيف او التعديل Adaptation : يهتم هذا المستوى بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً، بحيث يستطيع الفرد تعديل انماط الحركة كي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها أو تناسب وضع مشكلة معينة من المشكلات. وهنا يكون الفرد قد اتقن المهارة وتعرّف على دقائق الأمور فيها، نتيجة ممارسته لها بدقة وسرعة عاليتين، تجعله يستطيع الانتقال إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لها.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: أن يُعَدّل، أن يحكم، أن يتكيف، أن يُغيّر، ان يُنقح، أن يُعيد تنظيم شيء ما، أن يعيد ترتيب شيء ما. وفيما يأتي بعض أهداف مستوى التكيف مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يُعدل الطالب من طريقة أداء زميله لخطوات الوضوء، إذا ما وجد لديه أخطاء في التطبيق، وبدقة تامة.

لغة عربية: أن يعيد الطالب تنظيم الوسائل التعليمية الخاصة بقواعد اللغة العربية الموجودة في معرض الوسائل المدرسي، بالتعاون مع معلمه، وبدقة تامة.

رياضيات: أن يحكم الطالب على وسيلة تعليمية صنعها زميله من الورق والخيطان تتعلق بالزوايا وتتناسب مع المقادير الصحيحة لقياس الزوايا، بناءً على مهارته في رسم أنواع الزوايا، وبدون أخطاء.

لغة انجليزية: The student will be able to make some changes in his friends handwiting, having observed it carefully, in no more than five minutes.

(*) للاطلاع على المزيد من الأهداف عن مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة في هذه الميادين او ميادين اخرى للمنهج المدرسي، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان: دار الشروق (الفصل الحادي عشر) ص ص 582 - 589 .

علوم : أن يُفسر الطالب ترتيب المجسمات والنماذج المتعلقة بجسم الإنسان التي صنعها أو رسمها زملاؤه في المعرض المدرسي، بحيث يسهل توضيح هذه النماذج للزوار، في ضوء خبراته السابقة بهذاالخصوص، وفي عشرين دقيقة على الأكثر.

دراسات اجتماعية: أن يُعدل الطالب خريطة الوطن العربي الطبيعية التي صنعها زميله من الأسفنج لكي تتناسب مع المقدار الصحيح للمرتفعات والمنخفضات، بناءً على مهارته في عملية صنع الخرائط، وفي ثلاثين دقيقة على الأكثر(*).

سابعاً: مستوى الأصالة او الابداع Origination: ويركز هذا المستوى على ايجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وصفاً معيناً. وتؤكد النتاجات التعلمية هنا على الابداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جداً. فبعد قيام الطالب بأداء المهارة آلياً، ثم تطبيقها بدقة وسرعة واتقان، ثم الحكم على أداء مهارات غيره، فإنه يكون قادراً في مرحلة متطورة أخرى على أن يبدع في القيام بمهارة أو أكثر عن طريق خبرته الطويلة والدقيقة فيها.

وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في مستوى الأصالة في الآتي: أن يُصمم، أن يُبدع، أن يقترح، أن يقدم، أن يعرض، أن يُركب، أن يبتكر، أن يؤلف، أن يخطط. وفيما يأتي مجموعة من أهداف مستوى الابداع مطبقة على بعض ميادين المنهج المدرسي:

تربية إسلامية: أن يصمم الطالب نموذجاً للكعبة المشرفة والمسجد الحرام من الكرتون الملون، بعد مقارنة ذلك بصورة مكبرة لهما، وبدقة تامة.

لغة عربية: أن يبدع الطالب في صنع وسيلة تعليمية متميزة تبين مواطن حذف المبتدأ والخبر جوازاً ووجوباً، في ضوء قراءاته المتعمقة لهذا الموضوع، وبنسبة صواب لا تقل عن 100% .

لغة انجليزية: The student will be able, within twenty minutes, to illustrate a story creatively, with no help from any body.

رياضيات : أن يصمم الطالب لوحة متميزة من الاسفنج توضح عملية ايجاد حاصل ضرب اقترانين، بعد دراسة متعمقة لهذا الموضوع، وبدون أخطاء.

(*) للاطلاع على المزيد من الأهداف عن مستوى التعديل في هذه الميادين او ميادين أخرى للمنهج المدرسي، انظر المرجع الآتي:

- جودت احمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف). عمان: دار الشروق (الفصل الحادي عشر) ص ص 589 - 596 .

علوم: أن يبتكر الطالب جهازاً بسيطاً لقياس موجات الصوت، باستخدام المواد المأخوذة من البيئة المحلية، وبدقة تامة.

دراسات اجتماعية: أن يؤلف الطالب مجموعة من المواد الأولية لصنع عجينة ورق الجرائد من أجل عمل خريطة مجسمة للوطن العربي، بعد الاستعانة بالمراجع والأطالس ذات الصلة، وبدقة متناهية(*).

تعقيب من مؤلفي الكتاب

يتضح مما سبق أن أي منهج تعليمي فعّال سواء كان على مستوى المدرسة ككل أو على مستوى مادة دراسية معينة، يجب أن تكون له أهداف واضحة ومحددة حتى تكون الممارسات التربوية قائمة على وعي بما هو مراد منها.

ومما لا شك فيه أن أهداف المنهج المدرسي الفعّال تمثل حلقة الوصل بين الأسس التي يقوم عليها والعناصر التي يتألف منها. وبمعنى أوضح أنه يمكن ترجمة الأساس الاجتماعي والأساس النفسي والأساس المعرفي في قائمة من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من وراء المنهج. لذا، نجد أن المجتمع والمتعلم والمعرفة تمثل مصادر أساسية في اشتقاق أهداف المنهج. هذا من جانب، ومن جانب آخر، يمكن عن طريق الأهداف اختيار المحتوى الذي يعكس هذه الأهداف، وتنظيمه بالشكل الذي يخدم عملية تحقيق تلك الأهداف. كذلك يتم اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للمنهج في ضوء أهداف المنهج من أجل ضمان التحقيق لها. هذا بالإضافة إلى أن عملية التقويم في المنهج لا تتم في معزل عن الأهداف المرجو تحقيقها لدى المتعلمين من خلال المنهج ذاته. وهكذا تكون الأهداف حلقة وصل بين أسس المنهج المدرسي الفعّال من جانب وبين عناصره أو مكوناته من جانب آخر.

هذا وقد تصاغ الأهداف على مستويات متعددة من العمومية أو الخصوصية. فمثلاً الأهداف التي تصاغ بشكل عام أو عريض تعكس التوجه الفلسفي للمنهج ولا تهتم بإنجاز معين في فترة من الزمن لأنه لا يتم تحقيقها خلال فترة قصيرة، ولكنها قد تتحقق في المدى الطويل أو على مدى مراحل السلم التعليمي بأكمله مثل هدف "تنمية المواطن الصالح" حيث لا يتحقق بين يوم وليلة ولكن ثمة سنوات يقضيها المتعلم في التعليم حتى يصبح مواطناً صالحاً أو هكذا يجب أن يكون.

وتأتي بعد ذلك الأهداف الخاصة بالمراحل الدراسية أو الخاصة بمواد دراسية معنية أو الخاصة بوحدات دراسية داخل مادة دراسية، ثم الأهداف الخاصة بالدرس والتي تعرف بالأهداف السلوكية لأنه يمكن ملاحظتها وقياسها في سلوك المتعلم.

والعلاقة بين الأهداف العامة والخاصة والسلوكية، تشبه العلاقة بين الجنس والنوع بلغة المنطق، أي أن ما هو جنس قد يكون نوعاً بالنسبة لما هو فوقه أو أعلاه، وفي الوقت ذاته يكون جنساً لما هو دونه، وهكذا إلى أن تنتهي إلى جنس الأجناس من حيث العمومية، ثم إلى النوع الذي لا يمثل جنساً في ذاته من حيث الخصوصية.

فلنفترض جدلاً أن الأهداف التربوية التي تعكس فلسفة التربية المعبرة عن فلسفة المجتمع هي جنس الأجناس ثم يتفرع عنها اجناس أخرى من الأهداف تعرف بأهداف المراحل الدراسية داخل السلم التعليمي، فانه في هذه الحالة تكون أهداف المرحلة الدراسية أهدافاً خاصة بتلك المرحلة حيث يميز نوعيتها عن بقية المراحل. وفي ذات الوقت تكون أهداف تلك المرحلة عامة بالنسبة لأهداف المواد الدراسية التي تقدم داخل الصفوف الدراسية التي تشملها المرحلة. وكذلك الحال بالنسبة لأهداف المواد الدراسية التي تحمل طابع العمومية وطابع الخصوصية، فهي تكون عامة بالنسبة للمواد الدراسية ككل في سنة دراسية معينة، وتكون لها طابع الخصوصية من حيث كونها خاصة بسنة دراسية معينة دون السنوات الدراسية الأخرى. وكذلك الحال بالنسبة لأهداف المادة الدراسية حيث تكون ذات شقين: إحداهما عام والآخر خاص، فتكون الأهداف عامة بالنسبة لسائر الوحدات الدراسية التي تقدمها وتكون هناك الأهداف الخاصة بتلك المادة والتي تميزها عن بقية أهداف المواد الدراسية الأخرى.

كذلك توجد أهداف عامة للوحدات الدراسية بالنسبة للدروس التي تتضمنها، في حين توجد أهداف خاصة بالوحدة الدراسية تميزها عن سائر أهداف الوحدات الدراسية الأخرى. وبالنسبة للدرس الواحد قد تكون فيه أهداف عامة تعكس في مجملها المحصلة العامة لنواتج التعلم الخاصة بكل الأفكار المتضمنة في الدرس، بينما توجد أهداف خاصة بالدرس تميزه عن الدروس الأخرى، وهكذا حتى تنتهي إلى خصوصية الخصوصية في الأهداف ونعني بها الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية، حيث يكون فيها التحديد قاطعاً، والشروط أو الظروف التي يتم في ضوئها تحقيق الأهداف محددة وواضحة، ومستوى الأداء معلناً، وإمكانية قياس مدى تحقق الهدف سهلاً، والمدة الزمنية التي سيتحقق فيها الهدف أو ينجز معروفة ودقيقة.

وفيما يتعلق بالأهداف التعليمية او السلوكية، يمكن القول إن لها العديد من المزايا، كما أنها لا تخلو من العيوب. أما عن مزاياها فهي تساعد في تحديد أنماط السلوك المطلوب تغييرها أو اكتسابها لدى المتعلم، كما أنها توجه أنواع النشاط التعلمي في حجرة الدراسة وتقدم أساساً له معنى بالنسبة لعملية التقويم. أما عن عيوب استخدامها، فتكمن في أن السلوك الإنساني أكثر من

مجرد مجموع الأجزاء التي يتكون منها، كما أنها تصرف النظر عن التأثير المتبادل بالنسبة للنشاط الإنساني، هذا بالإضافة إلى أن استخدامها غالباً ما يجعل فرصة الاختيار ضعيفة أو يحد من الاختيار ويلغي أو يمنع استخدام البدائل من جانب المعلم والمتعلم، كذلك يقلل استخدام الأهداف السلوكية فرصة وجود التعلم المصاحب أو يحد منه في حجرة الدراسة.

وقد اجتهد العلماء في تصنيفاتهم للأهداف التعليمية بحيث عالجت المجالات الثلاثة المهمة وهي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري الحركي، بعد أن عملوا على تقسيم تلك المجالات إلى مستويات متفاوتة في صعوبتها. ومع ذلك فهي مترابطة، بحيث لا يمكن فهم اللاحق منها إلا بعد إدراك السابق لها.

فظهر تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي وتصنيف كراثول للمجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي وتصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي أو النفسحركي أو الأدائي الحركي، حيث دار النصف الثاني من هذا الفصل حولها جميعاً.

الفصل السابع

محتوى المنهج المدرسي

مقدمة:

يمثل المحتوى، العنصر الثاني من عناصر المنهج المدرسي. فبعد أن يتم وضع أهداف المنهج بدقة، فإن عملية اختيار المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيق تلك الأهداف، تصبح من المهام الرئيسية لمخططي المنهج[1]

ولإعطاء موضوع محتوى المنهج ما يستحقه من توضيح واهتمام، فإنه لا بد من تحديد المقصود بهذا المفهوم وبيان مجاله من حيث أنواعه المعهودة، مع طرح أمثلة تطبيقية عليه من ميادين المنهج المختلفة.

ونظراً لأن قضية اختيار المحتوى تمثل أهم القضايا التي تواجه مخططي المنهج أو مصمميه بعد وضع الأهداف، فإنه لا بد من الإعتماد على مجموعة من المحكات أو المعايير أو الأسس التي يجب أخذها في الحسبان عند اختيار المحتوى من ميدان المعرفة الواسع للغاية. لذا سيتم توضيح معايير الصدق، والأهمية، واهتمامات التلاميذ، وقابلية المحتوى للتعلم، والفائدة ،والعالمية، والتوافق أو التناسق، وذلك حتى يتبين دورها المهم في عملية الإختيار لهذا المحتوى، بعيداً عن العشوائية أو الإرتجالية في العمل.

وما أن يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء المعايير السابق ذكرها، حتى تأتي مهمة أخرى تفرض نفسها على مخططي المنهج وهي تتابع المحتوى إو تنظيمه. وهنا لا بد من البحث عن مجموعة من المبادىء الواجب مراعاتهالعملية التتابع هذه. لذا، سيتم التعرض لمجموعة المبادىء التي اقترحها علماء المناهج لتتابع محتوى المنهج.

وبما أن مكونات محتوى المنهج من الأهمية بمكان، فانه سيتم تحديد هذه المكونات التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعليمات والنظريات. ويعتبر فهم هذه المكونات ضروري جداً للمعلم والمتعلم على حد سواء. لذا، فسيتم تحديد المقصود بكل مكون من المكونات الأربعة على حده، وتوضيح خصائصها وأهميتها في العملية التعليمية التعلمية.

وحتى يتم توضيح هذه المكونات بشكل افضل، فسوف يتم طرح أمثلة تطبيقية واقعية من جميع ميادين المنهج المدرسي المعروف في وطننا العربي. كما سيتم طرح الأمثلة على الحقائق

(1) Craig Kissock (1999) **Curriculum Planning for Social Studies Teaching.** New York: John Wiley and Sons. p 70.

والمفاهيم والتعميمات والنظريات من مجالات التربية التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الإجتماعية والفلسفة والتربية الفنية والتربية الرياضية والتربية الأسرية والتربية المهنية أو الحرفية. وفيما يأتي توضيح لكل هذه الموضوعات الفرعية:

تعريف محتوى المنهج المدرسي

لقد تم تعريف محتوى المنهج المدرسي قديماً على أنه عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تأخذ شكل المعلومات والمفاهيم والمبادىء والأفكار.ومع ذلك، فإن هذه المصطلحات قد تأخذ معنىً مختلفاً يعتمد على رأي علماء المناهج أو المؤلفين. ولكن رغم هذا كله، فإن التركيز لا بد أن يكون على المعرفة التي يتم نقلها من المربين إلى المتعلمين بعد وضعها أو تنظيمها في كتب مدرسية مقررة يتم تدريسها ضمن أوقات محددة على مدار السنة، بناءً على أدلة المنهج المرافقة لها.

ويرى فريق آخر من المتخصصين في علم المناهج بأنه يمكن تعريف محتوى المنهج على انه عبارة عن المعرفة التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادىءأو النظريات، وانه عبارة عن المهارات والعمليات التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب والفن والتفكير الناقد وصنع القرار، وانه عبارة عن القيم التي تتمثل في المعتقدات التي تدور حول الأمور الجيدة والرديئة، والصائبة والخاطئة، والجميلة والقبيحة.

إلا أن أوسع تعريف لمحتوى المنهج هو ما يراه على انه الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها أو استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وبناه وأعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادىء أو نظريات.

من كل ما سبق، يمكن ملاحظة أن القاسم المشترك الأعظم بين هذه التعريفات الثلاثة لمحتوى المنهج المدرسي، يتمثل في الإهتمام بكل من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات كعناصر مهمة لهذا المحتوى. وهذا ما سيتم التركيز عليه بعد الحديث عن مجال محتوى المنهج ومعايير أو محكات اختياره وإجراءات تنظيمه.

مجال محتوى المنهج المدرسي

يشير مصطلح مجال المحتوى إلى اتساع ذلك المحتوى وعمقه. فهو لا يدل على مجموعة ميادين المعرفة المتمثلة فيه فقط، ولكنه يشير أيضاً إلى العمق الذي تم التعامل فيه مع كل ميدان من هذه الميادين. وهنا لا بد من طرح الأسئلة المهمة الآتية ذات العلاقة: هل ينبغي أن

يتضمن المنهج محتوىً من مختلف ميادين المعرفة من جهة، ومن المصادر غير الرسمية من جهة ثانية؟ وما المحتوى الذي ينبغي على جميع التلاميذ تعلمه؟وإذا كان يوجد مجال لإختيار الطلاب، فما المحتوى الذي ينبغي أن تتضمنه الموضوعات الإختيارية؟ وما الموضوعات التي ينبغي استبعادها من محتوى المنهج؟

لقد كان مجال محتوى المنهج المدرسي ضيقاً للغاية في الماضي ويقتصر بالدرجة الأولى على التربية الدينية والقراءة والحساب والتاريخ، وكان على جميع الطلاب دراسة المحتوى المقرر بشكل أجباري. ولكن اختلف الوضع تماماًمنذ ظهور ميادين معرفية عديدة وحدوث ما يسمى بالإنفجار المعرفي والمعلوماتي، بحيث أصبح من المستحيل على المتعلم الإلمام بكل ما يطرح من موضوعات أو مواد دراسية عديدة. ونتيجة لذلك، فقد أصبح من الضروري تقسيم مجال محتوى المنهج إلى نوعين رئيسين هما: المحتوى الإجباري أو العام، والمحتوى الإختياري أو المحتوى الخاص. وفيما يأتي توضيح لكل نوع منهما:

المحتوى العام او الإجباري: يميل معظم مخططي المناهج إلى اقتراح المحتوى المرغوب فيه من جانب مختلف قطاعات المجتمع التي تلقي بثقلها المستمر، كي تميزه عن غيره من المجتمعات تحفظ له هويته الثقافية والإجتماعية الخاصة به.وهذا يحتم وجود اللغة القومية كإحدى المواد الدراسية الإجبارية أو العامة من جهة، والموضوعات التي تركز على الإتجاهات والقيم التي يؤمن بها المجتمع الذي يعيش فيه الطلاب كالتربية الدينية والدراسات الإجتماعية من جهة ثانية. كما ينبغي إضافة الموضوعات العلمية الضرورية لحياة التلاميذ اليومية كالعلوم والرياضيات، وإحدى اللغات الأجنبية الحديثة.

المحتوى الخاص او الإختياري: يقوم جزء من المتعلمين بإختيار المحتوى الخاص بهم كي يحقق ذلك تدريباً مهنياً معيناً، أو يراعي ميلاً تربوياً حراً عندهم. ويتم تحديد المحتوى الخاص بالتدريب المهني، من جانب متخصصين في المجال المهني أو الحرفي، الذين يتخذون قراراتهم في ضوء الأسس الآتية:

1- السياسة التي تم تبنيها من قبل حول برنامج التدريب المهني.

2-الأهداف العامة والخاصة التي تم تحديدها مسبقاً والمطلوب تحقيقها بدقة من وراء هذا البرنامج.

اما المحتوى الخاص بالتربية الحرة، فإنه قد أوجد اختلافاً بين المربين. فقد طالب بعض المتخصصين في علم المناهج بضرورة إقرار المحتوى العام لجميع الملتحقين بالتربية الحرة والتربية العامة، بينما جادل بعضهم الآخر قائلين:إن الإنفجار المعرفي والمعلوماتي والفروق

الفردية يحتمان الأخذ بمبدأ محتوى المنهج الإختياري وليس الإجباري. ومع ذلك، فإن فريقاً ثالثاً من المربين يرون بأن المنهج المدرسي لكل من التربية العامة والتربية الحرة، ينبغي أن يشمل على كل من المحتوى العام أو الإجباري والمحتوى الخاص أو الإختياري. وقد تم توضيح السبب في وجود المحتوى العام عندما تم التحدث عنه قبل قليل، أما المحتوى الخاص، فإنه لا بد من وجوده في المنهج حتى يكون لدى المتعلمين الفرصة لتنمية بعض الميول الخاصة بهم، وتعمل على تشكيل شخصياتهم التي يتميزون بها عن غيرهم. لذا، فإنه مهما تم طرح موضوعات أو مواد خاصة في المنهج المدرسي، إلا أنها تعتمد بالدرجة الأساس على اهتمامات التلاميذ أو اهتمامات المجتمع أو على كليهما معاً.

هذا، وغالباً ما يتعامل المحتوى الخاص أو الإختياري مع مبدأ التعمق في بعض المجالات أو الميادين المعرفية. لذا، فإن طرح موضوعات اختيارية حول المنصوبات في اللغة العربية، أو فقه العبادات في التربية الإسلامية، أو اللافقريات في مادة الأحياء، أو التفاضل والتكامل في الرياضيات، لا يتم إلا في ضوء مبدأ اهتمامات أولئك الطلاب الذين درسوا أصلاً قواعد اللغة العربية بصورة عامة، ولديهم معلومات غير عميقة عن فقه العبادات واللافقريات والتفاضل والتكامل، ويريدون التعمق فيها عن طريق الموضوعات الإختيارية المطروحة.

محكات أو معايير اختيار محتوى المنهج

لا يستطيع مخططو المناهج بصورة عامة استخدام جميع المعارف المتاحة في ميادين المعرفة المختلفة، أو استخدام جميع الخبرات البشرية المتراكمة، أو القضايا التي تهم المتعلمين. وهذا ما يحتم على هؤلاء المخططين ضرورة وضع محكات أو معايير **Criteria** لإختيار المحتوى في ضوئها، بعيداً عن المزاجية أو العشوائية أو الإرتجالية في العمل. وقد توصل علماء المناهج إلى عدد من المحكات التي تتمثل في الصدق والأهمية ومراعاة اهتمامات التلاميذ، وقابلية المحتوى للتعلم، والمنفعة أو الفائدة، والتوافق أو التناسق، والعالمية. وفيما يأتي توضيح لكل محك من هذه المحكات:

١- **محك أو معيار الصدق Criterion of Validity**: يكون محتوى المنهج المدرسي صادقاً، إذا كان وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة له. فكلما عمل المحتوى على تحقيق الأهداف المختارة، قلنا أنه يتمتع بدرجة عالية من الصدق، والعكس صحيح: فمثلاً، إذا تم اختيار محتوى منهج ما لإبراز العلاقة بين أسلوب الإنسان في الحياة وبين البيئة الطبيعية والبشرية المحيطة به، ولم يوضح هذا المحتوى مثل تلك العلاقة، ولم يعمل على تحقيق أهداف التفاعل، فإنه يمكن الحكم على هذا المحتوى بانه غير صادق. كذلك إذا تم اختيار بعض اجزاء محتوى المنهج لتوضيح عملية الغليان في السوائل، ولم يرتبط ذلك المحتوى بالأهداف المنشودة وتحقيقها، فإن المحتوى لن يكون صادقاً ايضاً.

ويوجد جانب آخر لصدق المحتوى يتمثل في تمشيه مع الأفكار والآراء والنظريات الحديثة. فكلما اشتمل المحتوى على أفكار وآراء ونظريات قديمة لم تعد صالحة لأيامنا هذه ، كان بعيداً عن الصدق المطلوب له ، وكلما اشتمل على المعارف والمعلومات والنظريات الحديثة المناسبة لحياتنا المعاصرة والواقعية ، كان صادقاً وملائماً لتلك الحياة المتطورة من وقت لآخر . كذلك يكون المحتوى صادقاً عندما يكون مقبولاً في ضوء منطق المادة والحقائق الحديثة الخاصة بها.

2 - **محك او معيار الاهمية Criterion of Significance**: لقد ركزت المناهج لفترة طويلة من الزمن حول ضرورة تعلم التلاميذ لكميات هائلةمن المعلومات أو الحقائق ، مع أنها تمثل أقل جوانب محتوى المادة الدراسية أهمية، بل ولا تصبح مهمة إلا إذا تم ربطها بالمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادىء . ومع ذلك ، فإن لابد من تعلم الحقائق ايضألكي تعمل على توضيح هذه المفاهيم وتلك التعميمات والنظريات وزيادة فهمها. وسيؤدي هذا إلى تخفيف مشكلة تعلم كميات هائلة من الحقائق التي تشكل معظم محتوى المنهج.

ويرتبط هذا كله بموضوع اتساع المنهج وعمقة ؛ حيث لابد من وجود توازن بين هذين العنصرين . فإذا كان تركيز كبير على ضرورة تغطية أكبر قدر من المعلومات والحقائق ، فإن من غير المؤكد أن يظهر اهتمام بتنمية المهارات العقلية وأساليب تنظيم المعرفة ، أو جعلهامفيدة للمتعلم أو بتنمية الاتجاهات الايجابية لديه.

وباختصار، فإنه ينبغي التأكيد على ضرورة أن تكون موضوعات محتوى المنهج مهمة، وذلك بتركيزها على المفاهيم والتعميمات والنظريات ، وعدم اقتصارها على الكميات الهائلة من الحقائق والمعلومات. وبعبارة أخرى ، يمكن طرح السؤال المهم الآتي : هل يعطي المحتوى اهتماماً واضحاً لتدريس المفاهيم والتعميمات والنظريات من مختلف ميادين المعرفة ، حتى نحكم عليه بالأهمية؟ وهل يركز هذا المحتوى على مايسمى بالمفاهيم التحليلية Analytical Concepts التي تستخدم كأدوات لفحص البيانات والمعلومات الجديدة؟ إن الرد الإيجابي على هذين السؤالين المهمين يوضح أهمية جميع عناصر المحتوى من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات ، مع ضرورة التركيز على العناصر الثلاثة الأخيرة منها ، واستخدام العنصر الأول وهو عنصر الحقائق في ربط العناصر الأخرى وتوضيحها.

3- **محك او معيار اهتمامات التلاميذ Criterion of Students Interests** : تعتبر اهتمامات التلاميذ من المعايير او المحكات المهمة الواجب أخذها في الحسبان أيضاً عند اختيار محتوى المنهج المدرسي . ولكنها في الوقت نفسه من المعايير التي غالباً ما يساء فهمهما من جانب

الكثيرين، حيث نجد أن تنظيم محتوى المنهج حول اهتمامات التلاميذ فقط مقيداً في معظمه . ومع ذلك، تؤدي عملية إهمال اهتمامات التلاميذ إلى فقدان عامل قوي من عوامل تشجيع عملية التعليم . لذا فإنه من الضروري العمل على تطبيق هذا المعيار بنوع من الحيطة والحذر ،خاصة وأن مدى اهتمامات التلاميذ يبقى محدوداً ، كما تغلب عليه صفة التغير وعدم الثبات . وهنا يمكن اقتراح طريقتين لحل هذه المشكلة من جهة ، ولايجاد نوع من التوازن الجيد والمطلوب من جهة ثانية . وهاتان الطريقتان هما:

الطريقة الأولى : مراعاة عدم احتواء المنهج على أي شيء ،إلا إذا كان يتفق مع اهتمامات التلاميذ.

الطريقة الثانية : إعطاء اهتمامات التلاميذ الأولوية ، وذلك عندما يحدث تعلم جديد ، من أجل ايجاد صلة مباشرة بين التلاميذ والمنهج .

وباختصار ، فإنه يمكن طرح الأسئلة المهمة الآتية ذات الصلة الوثيقة بمعيار أو محك اهتمامات التلاميذ : هل المحتوى المختار ذو أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ ؟ وهل يعطيهم الفرصة للتعامل مع المشكلات ذات الاهتمام ؟ وهل بالامكان ربط المحتوى باهتمامات التلاميذ في المرحلة الدراسية التي ينتمون إليها ؟ وحتى في حالة عدم وجود اهتمام لدى التلاميذ بهذا المحتوى ،فهل من السهل تنمية مثل هذا الاهتمام عندهم في وقت مبكر من دراستهم له ؟ وهل سيكون لتدريس هذا المحتوى آثار ايجابية اكثر من الآثار السلبية ، وخاصة بالنسبة لمجال اهتمام التلاميذ في الميدان الذي يدرسونه؟

4- محك أو معيار قابلية المحتوى للتعليم Criterion of Learnability : ينبغي أن يتصف محتوى المنهج المدرسي بصفة القابلية للتعليم من جانب التلاميذ .وغالباً ما ينال هذا المحك حقه من الرعاية والتطبيق . ولكن تتمثل المشكلة الأولى التي قد تظهر هنا ، في تعديل المحتوى لكي يتناسب مع قدرات التلاميذ . وفي هذه الحالة ، لابد من اختيار المحتوى وتنظيمه بشكل يتمشى مع مابين التلاميذ من فروق فردية.

ومن الأهمية بمكان ايضاً ، ضرورة التركيز على الفكرة القائلة بأن مايتم تعلمه في المواقف الجديدة ، لابد وأن يرتبط بأشياء تم تعلمها اصلاً من جانب التلاميذ ، مما يجعل من الضروري وجود اختلافات من تلميذ لآخر . ويعمل هذا على إيجاد نوع من الاختلافات في المحتوى ، وفي الطريقة التي يتوقع من التلاميذ أن يتعلموا عن طريقها.

وباختصار ، فإنه لابد من طرح الأسئلة الملائمة الآتية: هل يناسب المحتوى المختار للمنهج ،مستوى نضج التلاميذ وقدراتهم في كل مرحلة من مراحل التعليم ؟ وحتى إذا كان بالامكان

تدريس ذلك المحتوى في مرحلة معينة من المراحل ، فهل سيكون هذا التدريس فعالاً ونافعاً ؟ وهل بالامكان تدريسه بصورة أفضل وأسرع في مرحلة تالية؟ وهل هناك موضوعات اخرى مهمة يمكن اضافتها إلى المحتوى المختار ، والتي من الممكن فهمها بدرجة أسرع في تلك المرحلة ؟ وبما أن صعوبة المحتوى في كل مرحلة تعليمية ترتبط بخبرات التلاميذ السابقة في تلك المرحلة ، فهل بالامكان أن تشمل المراحل السابقة مثل هذه الخبرات ، لتكون خلفيةً جيدة لخبرات التلاميذ في المواقف التعلمية الجديدة؟

إذا الاجابة الدقيقة على مثل هذه الأسئلة ، تلقي الضوء ساطعاً على محك قابلية المحتوى لتعلم التلاميذ.

5 -محك او معيار الفائدة Criterion of Utility : يتعلق هذا المحك بالمنفعة أو الفائدة من محتوى المنهج ومدى ارتباطه بالحياة التي يحياها التلاميذ . فما قيمة المحتوى الدراسي الذي لايشعر بفائدته العملية والحاتية المتعلمون في المدرسة؟ . فمن المعروف أن علاقة محتوى المنهج بنواحي الحياة المختلفة ، يجب أن تكون قوية ، حتى يستفيد المتعلم منها عند محاولته حل المشكلات التي تواجهه حاضراً ، أو التي ربما تواجهه مستقبلاً

وقد أوضح ويلر Wheeler انه عند العمل على إعداد الطلاب لمهنة معينة للحياة مستقبلاً ، فإنه لابد أن يحتوي المنهج على معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات تحقق المتطلبات الرئيسية لهذه المهنة، حتى نحكم على محتوى المنهج بأنه مفيد أو نافع.

وعلى اية حال ، فإنه إذا تم اختيار محتوى المنهج في ضوء معناه الحقيقي أو الوظيفي في الحياة ،وتم تدريسه لاعطاء المتعلم فرصة مواجهة مواقف الحياة المختلفة ، فإن المحتوى يمكن أن يكون أكثر فائدة للمتعلمْ وللمجتمع.

6- محك او معيار العالمية Criterion of Universality : يمكن تفسير محك العالمية هنا على أنه العامل الجغرافي أو المكاني . فإذاكانت بعض موضوعات محتوى المنهج المدرسي مهمة لطلاب المدارس في الوطن العربي ، فإنها تكون أكثر اهمية لوكانت مهمة أيضاً لطلاب المدارس في دول العالم ككل . فمحتوى المنهج المدرسي الجيد هو الذي يشمل انماطاً من التعليم التي لاتعترف بالحدود الجغرافية أو الحواجز المصطنعة بين بني البشر . حيث نجد أن النظريات العلمية ، والمكتشفات الطبية والمخترعات المختلفة ، والمعلومات المرتبطة بطبيعة الإنسان، والحكومة، والقانون، والصراع من أجل البقاء، وحماية البيئة الطبيعية ، تعكس بحق المعيار الخاص بالعالمية، خاصة في أيامنا هذه ، التي أصبح فيها العالم صغيراً للغاية، بحيث أن مايحدث في اقصى شرقه ، يجد أصداء قوية في أقصى غربه. ويعتبر الانفجار السكاني

ومشكلة طبقة الأوزون ، وتلوث البيئة، ونقص موارد الغذاء والماء، واستنزاف الثروات الطبعية والمعدنية المختلفة ، وكثرة الحروب ، ووجود ظاهرة التمييز العنصري ، وهيمنة الدول الكبرى على سياسات العالم ومقدراته واقتصاده، من المشكلات العالمية في طابعها ، والتي تقلق معظم دول العالم .

حقاً، فان محتوى المنهج المدرسي لإي مجتمع من المجتمعات لابد وأن يحتوي على الكثير من المشكلات المحلية المختلفة ، ولكن ينبغي أيضاً أن يشتمل على عدد من المشكلات العالمية ، لأن أي مجتمع لايمثل إلا شريحة من المجتمع الإنساني الكبير ، الذي يتعاون سوية في سبيل مواجهة هذه المشكلات تمهيداً للقضاء عليها أو التخفيف من حدتها إن أمكن . لذا ، لاغرابة إذا وجدنا أن معظم المؤتمرات التربوية والعلمية والثقافية المختلفة التي تعقدها هيئة الأمم المتحدة، تركز بالدرجة الأولى على المشكلات ذات الطابع العالمي، مما يحقق توافر معيار أو محك العالمية في المحتوى.

7 – **محك او معيار التوافق او التناسق Criterion of Consistency** : يتطلب هذا المعيار أن يتمشى محتوى المنهج المدرسي او يتفق مع الوقائع الاجتماعية والثقافية للمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ. ويتضمن معيار التناسق مع الوقائع الاجتماعية اختياراً أبعد من مجرد المعرفة الصادقة والمهمة. فعن طريق تحليل الثقافة والمجتمع، قد يتم استيضاح أو تحديد العديد من المشكلات التي تمثل الارشادات المهمة لمخططي المنهج المدرسي بصفة عامة، واختيار محتواه بصورة خاصة، بحيث يراعي المنظور الاجتماعي المطلوب. وهنا تلعب موضوعات خاصة مثل الدراسات الاجتماعية والقضايا الدينية والثقافية والفنية في التعرف إلى العالم الاجتماعي الواقعي المحيط بالتلاميذ، والذي ينبغي اهتمام محتوى المنهج المدرسي به.

يتضح مما سبق، أن اختيار محتوى المنهج المدرسي الفعّال لا يتم بطريقة عشوائية أو مزاجية، بل لا بد أن يتم في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكات التي تراعي جوانب عديدة تهم المتعلمين والمعلمين والمجتمع المحلي والعربي والإسلامي والدولي، حتى تكون الفائدة أعم وأشمل.

تتابع محتوى المنهج المدرسي

يمكن تعريف التتابع على انه الترتيب الذي يتم فيه إبراز محتوى المنهج المدرسي. وهنا لا بد من طرح ثلاثة أسئلة مهمة تتعلق بالتتابع وهي: ما المحكات أو المعايير التي ينبغي أن تحدد تنظيم المحتوى؟ ثم من يتبع من ولماذا؟ ثم ما أكثر الأوقات ملاءمة للمتعلمين لتعلم محتوى معين؟. وغالباً ما يشير التتابع إلى التنظيم العمودي أو الراسي للمحتوى كي يتم تمييزه عن

التنظيم الأفقي، الذي يركز على ترتيب المحتوى لمستوى تدريسي معين، كالتكامل الذي يجمع بين التاريخ والجغرافيا والاجتماع والاقتصاد والسياسة فيما يسمى بالدراسات الاجتماعية؟

ومع الأخذ بالحسبان بنية المادة الدراسية، فإن تتابع المحتوى سوف يختلف تبعاً لمجموعة من المبادىء التنظيمية التي اقترحها بعض المربين مثل ترتيب الحوادث تاريخياً أو زمنياً، والانتقال من الكل إلى الجزء، ومراعاة بعض نظريات التعلم، والتركيز على المتطلبات السابقة للمتعلم، والانتقال من المعلوم إلى المجهول، والانتقال من البسيط إلى المعقد، والانتقال من المحسوس إلى المجرد(1) والانتقال من القريب إلى البعيد.

اما المبدأ الأول الذي يتمثل في التتابع الزمني او التاريخي، فهو يستخدم كتنظيم عادي أو طبيعي لمحتوى التاريخ، حيث يُنظر الى هذا التتابع كبنية معرفية لتسجيل الحوادث التاريخية. وغالباً ما يتم الدفاع عنها في ضوء فهم العلاقة السببية بين الحوادث السابقة والحوادث اللاحقة، لكي يتم ترتيبها للمتعلم في ضوء تسلسلها الزمني. ومن ذلك، فقد نادي بعض المربين بضرورة عكس عملية التتابع الزمني للحوادث التاريخية، على أساس أن التعلم يبدأ بالخبرة الحالية للطلاب، ثم العمل على تقصي أسباب الظروف والحوادث الحالية أو الرجوع إلى جذورها، على اعتبار أن ذلك أكثر منطقية وتبريراً كأسلوب من أساليب التتابع. كما أن هناك الكثير من موضوعات الأدب التي يتم ترتيبها من حيث التسلسل الزمني بسبب الاعتقاد بأن تقدير الأدب يزداد عن طريق دراسة الحقب الأدبية السابقة حسب تسلسلها الزمني، والعمل على فهمها.

أما عن مبدأ الانتقال من الكل إلى الجزء أثناء تتابع المحتوى، فإنه غالباً ما ينطبق على ميدان الأحياء، حيث يتم التركيز على الكائن الحي أولاً، ثم الانتقال إلى الحيوان والنبات، ومن ثم الحديث عن المملكة الحيوانية بفروعها وجزئياتها الكثيرة والمملكة النباتية وتقسيماتها المتعددة. كما ينطبق هذا المبدأ أيضاً على الجغرافيا، حيث يتم التركيز أولاً على تعلم الكرة الأرضية ككل، ثم الانتقال إلى القارات والأقاليم والظواهر الطبيعية والبشرية العامة ثم الخاصة بالأقطار أو الدول بعد ذلك.

كذلك ينطبق على مجال التربية الإسلامية حيث يتم التركيز على اركان الإسلام أولاً ثم الانتقال إلى الموضوعات الفرعية بعد ذلك. وفي اللغة العربية يتم التركيز على اقسام الكلام أولاً (إسم، فعل، حرف) ثم الانتقال الى التفصيلات فيما بعد.

(1) Chet Meyers (2003). **Teaching Students to Think Critically.** Third Edition. San Francisco: Jossey-Bass Publishers pp. 27 - 30.

كما تؤثر بعض نظريات التعلم كثيراً في تتابع محتوى المنهج. فمثلاً، يقترح عالم النفس المشهور بياجيه أربع مراحل للنمو العقلي للطفل. وتتمثل المرحلة الأولى في مرحلة النشاط الحسي الحركي، التي تبدأ في السنتين الأوليتين من حياة الطفل حيث يتعلم خلالها الكثير من المهارات العقلية والحركية عن طريق الحديث والمشي واللعب والمرور بالخبرة المباشرة. أما المرحلة الثانية فتدعى بمرحلة ما قبل العمليات، وتبدأ من السنة الثالثة وحتى السابعة من عمر الطفل. وتمتاز هذه المرحلة بالنمو اللغوي، واعتماد الطفل على الإدراك الحسي المباشر، مع تكوين صور عقلية لكثير من الأشياء، مع بداية تكوين مفاهيم الوقت والفراغ، وتتمثل المرحلة الثالثة في مرحلة العمليات المادية التي تبدأ من سن السابعة وحتى الحادية عشرة، والتي يكتسب فيها الطفل القدرة على التصنيف والترتيب وإجراء المقارنات وتصور النتائج المتوقعة، وتوقع نتائج عكسية، ونمو المفاهيم العددية، والقيام بالعمليات المنطقية والرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة والتناظر والترتيبات والتعويض.

أما المرحلة الرابعة فتتمثل في مرحلة العمليات المجردة، التي تبدأ من سن الحادية عشرة وحتى الخامسة عشرة. وهنا ينتقل الطالب في تفكيره من المستوى الحسي إلى مستوى التفكير المجرد واستخدام الرموز في العمليات الفكرية، مع القدرة على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، وعمل المقارنات، والوصول إلى استنتاجات، وتكوين الفرضيات وضبط المتغيرات في التجارب، والقدرة على تقويم الأفكار ونقدها.

هذه المراحل الأربع لنمو الطفل العقلي حسب رأي بياجيه، تتطلب محتوىً للمنهج يتمشى في تتابعه مع هذه المراحل، ويحاول تحقيق مطالب كل مرحلةٍ من هذه المراحل كي يتم التعلم بشكل أكثر فاعلية من جانب التلاميذ.

أما تحديد تتابع محتوى المنهج بناءً على مبدأ المتطلبات السابقة للتعلم، فإن ذلك يوجد في المواد الدراسية التي تعتمد في عملية توضيحها على القوانين والمبادىء مثل الهندسة والفيزياء. حيث تعتمد الكثير من القوانين والنظريات اللاحقة على قوانين رياضية أو فيزيائية سابقة يصعب فهم الطلاب لها دون الرجوع إليها وإدراك العلاقة بين السابق واللاحق منها. وهذا يحتم ضرورة تتابع محتوى المادة في الرياضيات والفيزياء بناءاً على العلاقات المنطقية للنظريات والقوانين السابقة واللاحقة.

ويتضح مبدأ الانتقال من المعلوم إلى المجهول في معظم محتوى المواد الدراسية المختلفة. حيث يرتبط هذا المبدأ بخبرات الطلاب السابقة، ولا بد عند تنظيم محتوى المنهج من الانتقال من الموضوعات أو المعلومات التي يعرفها المتعلم إلى معلومات أخرى يجهلها ولها علاقة

بالأولى، حيث يكون الانتقال في هذه الحالة انتقالاً سهلاً أو ميسوراً بالنسبة للمتعلم، وبخاصة إذا تم طرح الأمثلة في محتوى المنهج بحيث توضح العلاقة بين الخبرات التعلمية القديمة والخبرات التعلمية الجديدة.

ويعتبر الانتقال من البسيط إلى المعقد من المبادىء المهمة التي ينبغي اعتمادها في عملية تتابع محتوى المنهج، وبخاصة في ميادين اللغة العربية والكيمياء والأحياء. ويمكن تعريف التتابع هنا على أنه التدرج من العناصر السهلة إلى البنية المعقدة. فالمحتوى في مادة الأحياء يبدأ عادة بالحديث عن الخلية الحيوانية البسيطة، ومن ثم الانتقال إلى وظائف أعضاء الإنسان المعقدة. كما يتم في الكيمياء الحديث عن العناصر الكيميائية البسيطة، ومن ثم الانتقال إلى مركبات الكيمياء العضوية الأكثر تعقيداً وصعوبة. كذلك يتم في قواعد اللغة العربية البدء بأقسام الكلام البسيطة وهي الاسم والفعل والحرف، ومن ثم الانتقال إلى إعراب الجمل الطويلة والصعبة.

أما تتابع المحتوى بناءً على مبدأ الانتقال من المحسوس إلى المجرد، فإنه يتمشى مع مراحل بياجيه للنمو العقلي لدى الطفل، وقد تمّ الحديث عنها سابقاً. إلا إنه يمكن تطبيق هذا المبدأ في الرياضيات، حيث يتم وضع ثلاث تفاحات للدلالة على الرقم (3)، والإشارة إلى خمسة أقلام للدلالة على الرقم (5). وبعد أن نتأكد بأن الطفل قد تعلم عن طريق التفاح والأقلام، ننتقل إلى استخدام الأرقام أو الرموز. كذلك يتم في المعمل إحضار حامض الكبريتيك ومزجه مع هيدروكسيد الصوديوم ليظهر التفاعل بينهما على شكل كبريتات الصوديوم والماء. وبعد ذلك، نستطيع طرح الرمز H2 SO4 للدلالة على حامض الكبريتيك والرمز Na OH للإشارة إلى هيدروكسيد الصوديوم. وبالتالي يمكن للطالب فهم عملية التفاعل نظرياً عن طريق طرح المعادلة الآتية



2NaOh+H2SO4 = Na2SO4+2H2O

ونجد أن المبدأ الأخير المتمثل في الانتقال من القريب إلى البعيد، ينطبق كثيراً على ميدان الجغرافيا. حيث يستحسن أن يتم في محتوى المنهج طرح عشرات الأمثلة من البيئة المحلية ثم العربية ثم الإسلامية وأخيراً الدولية. وكذلك الحال في ميدان التاريخ، حيث لا بد من التركيز أولاً على التاريخ العربي الإسلامي فالأوروبي فالأمريكي. والأمر نفسه ينطبق على الأدب المحلي فالعربي فالدولي. كما أنه عند دراسة النباتات في الأحياء، لا بد من دراسة الحياة النباتية في البيئة المحلية فالعربية فالدولية.

وهكذا، نجد أن محتوى المنهج المدرسي لا بد أن يخضع أثناء عملية تنظيمه أو تتابعه لمجموعة من المبادىء مثل ترتيب الحوادث تاريخياً أو زمنياً، والانتقال من الكل إلى الجزء،

ومراعاة بعض نظريات التعلم، والتركيز على المتطلبات السابقة للمتعلم، والانتقال من المعلوم إلى المجهول، والانتقال من البسيط إلى المعقد، والانتقال من المحسوس إلى المجرد، والانتقال من القريب إلى البعيد.

مكونات محتوى المنهج المدرسي

يتألف محتوى المنهج المدرسي من مجموعة من المكونات المهمة التي يتم التعامل معها من جانب المتعلمين، في ضوء التركيز الذي تم عليها من جانب مخططي المنهج. وتتمثل هذه المكونات في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادئ. ونظراً لأهمية كل مكون من هذه المكونات، فإنه لا بد من وضع تعريف له، وتحديد خصائصه وأهميته في المحتوى، مع طرح الأمثلة التطبيقية العديدة عليه. وفيما يأتي توضيح لكل نقطة من هذه النقاط الخاصة بالمكونات الأربعة لمحتوى المنهج المدرسي:

المكون الأول: الحقائق Facts :

تستعمل كلمة الحقيقة في العادة كي تشير إلى أية جملة أو عبارة يُعتقد بأنها صحيحة True، وتتكون المعرفة المتعلقة بالحقائق من بيانات أو معلومات خاصة بالأشياء أو الأشخاص أو الظواهر أو الحوادث التي تصبح بيانات أو معلومات أو مواد خام للمتخصصين في ميادين المعرفة المختلفة. وفيما يأتي مجموعة من الأمثلة عن الحقائق من ميادين التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والفلسفة والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الأسرية والتربية المهنية أو الحرفية:

التربية الإسلامية:

1 – الصوم ركن من أركان الإسلام الخمسة.

2 – إنطلقت الدعوة الإسلامية المباركة من مكة المكرمة والمدينة المنورة إلى مختلف أرجاء المعمورة.

اللغة العربية:

3 – يتكون الكلام من اسم وفعل وحرف.

4 – الخليل بن أحمد الفراهيدي هو واضع علم العروض.

اللغة الانجليزية:

5 - English is spoken by a lot of people around the world.

6 - The English Languag depends on verbs more than any thing else.

الرياضيات:

7 – مجموع عددين فرديين هو عدد زوجي

8 – واحد ليس عدداً أولياً.

العلوم:

9 – يسير الضوء في خطوط مستقيمة

10 – الأكاسيد القاعدية تُكون مع الماء هيدروكسيدات.

الدراسات الاجتماعية:

11 – انتصر المسلمون على المغول في معركة عين جالوت.

12 – تهب الرياح الإعصارية الشتوية القادمة من البحر المتوسط، على معظم أجزاء الوطن العربي، مما يؤدي إلى سقوط الأمطار.

الفلسفة:

13 – اشتهر السفسطائيون بالشك المطلق.

14 – يعد ارسطو أول من أسس علم المنطق.

التربية الرياضية:

15 – يبلغ طول ملعب كرة القدم المتفق عليه دولياً مائة وعشرة أمتار

16 – يبلغ وزن كرة السلة المتعارف عليه دولياً ستمائة غرام.

التربية الفنية:

17 – اللون الأحمر من الألوان الأساسية التي تستخدم في أعمال التربية الفنية.

18 – يعتمد الفنان على الطبيعة كثيراً في أعماله الفنية.

التربية الأسرية:

19 – مادة التربية الأسرية مهمة لحياة الطالب في الحاضر والمستقبل.

20 – تطعيم الأطفال ضد الأمراض الشائعة من الأمور الضرورية لهم وللأسرة.

التربية المهنية او الحرفية:

21 – الميكانيكا والكهرباء من بين التخصصات الحرفية التي يزداد عليها الطلب في ميدان التعليم المهني.

22 – يعتمد التعليم المهني على وجود المشاغل أو الورش الحرفية للتطبيق العملي من جانب الطلاب.

يتضح من الأمثلة السابقة، أن معرفة الحقائق لذاتها لا تتطلب سوى استرجاع المعلومات من جانب المتعلمين عن طريق الحفظ. لذا، ينبغي استخدام مثل هذه الحقائق بدرجة قليلة، وذلك للجوانب السلبية التي قد تترتب على كثرة استخدامها. ومع ذلك، فإن الأمر يتطلب الحذر من انتقادات بعض المتخصصين في المناهج لدور الحقائق وأهميتها، ومطالبتهم بحذفها نهائياً من المنهج أو إهمال دورها على الأقل. فمثل هذه الانتقادات خطيرة لأنها تحاول إضعاف دور الحقائق المهم في توضيح المفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادىء.

كذلك يضر الهجوم من جانب بعض المربين على تدريس الحقائق، بالمعلمين الجدد، لأن الحقائق بالنسبة لهم تمثل لبنات البناء التي تساعد على تشكيل بنية الأفكار الأساسية[1] . وهنا، فإنه ينبغي عند تحديد محتوى المنهج المدرسي وتنظيمه، الا يتم التركيز على ضرورة أو عدم ضرورة تدريس الحقائق، بقدر التأكيد على اي الحقائق ينبغي أن يتضمنها ذلك المحتوى، لكي تعمل على دعم المفاهيم والتعميمات والنظريات المهمة أو توضيحها.

وتبدو أهمية الحقائق واضحة في مساعدتها للتلاميذ على ترجمة او تحويل الأفكار من شكلٍ لآخر. كما تمثل الحقائق في الوقت نفسه عنصراً مهماً لتوضيح بعض الأسباب المنطقية، وتعمل على تشكيل خلفية اساسية مهمة لطرح أو اقتراح فرضيات تدور حول مشكلة او قضية معينة. فإذا لم يعرف الطلاب الحقائق ذات العلاقة، فإنهم لن يستطيعوا طرح الفرضيات أو معرفة الأسباب لأية مشكلة من المشكلات.

المكون الثاني: المفاهيم Concepts:

يمكن تعريف المفهوم على انه مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تمَّ تجميعها معاً على أساس من الخصائص او الصفات المشتركة، والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين. وبعبارة اخرى، فإن المفهوم يمثل كلمة او تعبيراً تجريدياً موجزاً يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة. إنه صورة ذهنية، يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما، حتى لو لم يكنْ لديه اتصال مباشر مع الموضوع او القضية ذات العلاقة.

ولتدريس المفاهيم اهمية كبرى، حيث تساعد على التقليل من إعادة التعلم. فما أن يتعلم التلميذ المفهوم، حتى يطبقه مرات عديدة في مواقف تعلمية جديدة دون الحاجة إلى تعلمه من جديد. كذلك فإنها تسهم في بناء المنهج المدرسي بشكل مستمر ومتتابع ومتكامل في المراحل المدرسية المختلفة. فعند اختيار مفهوم بسيط كالمناخ مثلاً في المرحلة الأساسية الدنيا، فإنه يتم

(1) David T. Naylor and Richard A. Diem (2002) **Elementary and Middle School Social Studies.** Third Edition. New York: Random House p. 210.

التركيز على عناصر المناخ في المرحلة الأساسية العليا، وعلى أنماط المناخ أو أنواعه في المرحلة الثانوية، بحيث يكون التركيز مستمراً على المفهوم ومشتقاته من جهة، ومتتابعاً للانتقال من السهل إلى الصعب من جهة ثانية. كما يمكن التركيز على تكامل المناخ مع النبات والنشاط البشري وأثره في الحياة بصورة عامة، مما يحقق معيار التكامل. كما تفيد المفاهيم في تسهيل انتقال أثر التعلم وبالتالي حل بعض صعوبات التعلم خلال انتقال التلاميذ من صف إلى آخر، حيث ما يأتي أولاً من المفاهيم، يستخدم كنقطة ارتكاز لما سيأتي بعد ذلك. وفوق هذا، تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية. حيث يقرأ التلاميذ المعلومات الوفيرة ويمرون بخبرات عديدة مباشرة وغير مباشرة، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التعليمية والكتب المختلفة والمناقشات، حيث تتمثل الوسيلة التي يمكن عن طريقها تنظيم هذه الخبرات العديدة في تشكيل مفاهيم خاصة بها.

وتعتبر المفاهيم من أدوات التفكير والاستقصاء الأساسية في المنهج المدرسي. لذا، ينبغي بذل المزيد من الاهتمام إلى تشكيلها وتنميتها عند التلاميذ، لا سيما وانها تُبنى عادة من تصورات تحصل من خلال الحواس الخمس ومن الذكريات والتخيلات، ومن نتاج الفكر الخيالي. وبموجب نظريات التعلم، فإن أول انماط المعرفة التي يكتسبها الطفل تنشأ عادة من خبراته المباشرة عن طريق حواسه. وقد حدد برونر ثلاث مراحل لتشكيل المفاهيم، تتمثل الأولى في المرحلة العملية أو الحسية، من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء والمواقف في البيئة. ويقوم الطفل هنا بتشكيل المفاهيم عن طريق ربطها بأفعال أو أعمال يقوم بها بنفسه. أما المرحلة الثانية فتتمثل في المرحلة الصورية وهي التي ينقل فيها الطفل معلوماته او يمثلها عن طريق الصور الخيالية الذهنية. وتتمثل المرحلة الثالثة في المرحلة الرمزية، التي يصل فيها الطفل إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز. فلنفرض أن المفهوم المراد تشكيله لدى الطفل هو مفهوم "التفاحة". فإذا عرضنا على الطفل تفاحه، فإن التفاحة التي أمامه هي مدرك حسي، لأنه يستطيع إدراك ماهيتها عن طريق الحواس. فهو يرى شكلها ويتحسس ملمسها ويشم رائحتها ويتذوق طعمها. وبناءً على هذه الخصائص المدركة التي تشترك فيها جميع حبات التفاح، تتشكل لدي الطفل او يرسمها دون أن تكون أمامه، فإنه سيضطر إلى استخدام الصورة الذهنية التي عمل على تشكيلها من الخصائص الأساسية المشتركة بين التفاح جميعاً من أجل وصف التفاحة أو رسمها. وهكذا يتشكل مفهوم التفاحة لدى الطفل وتصبح الكلمة أو الرمز "تفاحة" دليلاً على هذا المفهوم.

وبالإضافة إلى عامل الخبرة المباشرة المهم في تشكيل المفهوم، فإن عامل النضج له تأثير كبير أيضاً في تشكيل المفهوم، وبخاصة في المفاهيم المجردة كالصديق، والأجنبي، والأمانة،

والفعل، والفاعل، والذَرَّة، والتكافؤ وغيرها. فلو افترضنا أن مجموعة من التلاميذ لديهم خبرات متفاوتة عن مفهوم "الصديق"، فإن هذا المفهوم لديه معان مختلفة بالنسبة لهم. فإذا طُلب منهم تحديد معنى "الصديق" فإنهم سيختلفون في ذلك في ضوء خبراتهم السابقة. فقد يُعرفه تلميذ على انه "الشخص الذي يراه ويلعب معه"، بينما قد يُعرفه تلميذ آخر على انه "الشخص الذي يميل اليه ويثق به"، في حين قد يقوم تلميذ ثالث بتعريفه على أنه "الشخص الذي يقف بجانبه وقت الضيق والشدة". وعلى الرغم من أن التلاميذ الثلاثة قد استخدموا الصورة الذهنية التي شكلوها عن مفهوم "الصديق" في تحديد معناه، وإنهم يرون في الصديق بأنه الشخص الذي يتصف بخصائص معينة تميزه عن غيره من الناس، إلا أن التعريف الثاني كان أكثر تجريداً ودقة من التعريف الأول، وذلك نظراً لاختلاف الخبرات المباشرة وتعددها لدى التلميذ الثاني عنها لدى التلميذ الأول. كذلك فإن التعريف الثالث لم يكن أكثر تجريداً من التعريفين الأول والثاني فحسب، بل كان متأثراً كذلك بعامل النضج لدى التلميذ الثالث، حيث يصعب طرح مثل هذا التعريف دون خبرة ناضجة من صاحبها.

وللمفاهيم أنواع عدة أهمها مفاهيم الزمان التي يصعب على تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا إتقانها أو حتى استيعابها إلا بعد خبرات مباشرة متنوعة. ومن الأمثلة الواضحة على مفاهيم الزمان أو الوقت ما يأتي: صباح، مساء، أمس، ساعة، يوم، شهر، سنة، عقد، قرن، عصور قديمة، عصور حديثة. كذلك يوجد نوع آخر من المفاهيم تُسمى بمفاهم المكان، التي قد تكون أقل صعوبة عند التلاميذ الصغار من مفاهيم الزمان. ومن الأمثلة على ذلك المفاهيم الآتية:

سهل، جبل، قرية، مدينة، نهر، بحر، بحيرة، خليج، قارة. ولكن بعض هذه المفاهيم مجردة وصعبة مثل: مدار السرطان، مدار الجدي، خطوط الطول، دوائر العرض، خط الزوال، ومقياس الخريطة، أما النوع الثالث من المفاهيم فيتمثل في المفاهيم الجديدة مثل: رائد الفضاء، أسلحة استراتيجية، طاقة ذرية، دول نامية، طاقة شمسية، تمييز عنصري، علاقات دبلوماسية، تكامل اقتصادي، تلوث بيئة، اقمار صناعية، غزو الفضاء، اقتصاديات السوق.

وبعد هذا العرض المختصر لماهية المفاهيم وأهميتها وتشكيلها وأنواعها، فإنه من المفيد طرح أمثلة عنها من جميع ميادين المنهج المدرسي المقررة كالآتي:

التربية الإسلامية:

توحيد، صلاة، صوم، زكاة، حج، عقيدة، جهاد، غزوة، وضوء، عبادة، فقه، ربا، جنة، نار، إيمان، رسول، تقوى، عذاب، هداية، يوم القيامة، تلاوة، قرآن، سُنة، تفسير، إسلام، سيرة، تشريع.

اللغة العربية:

فعل، فاعل، مبتدأ، خبر، فعل لازم، فعل متعدي، منادى، شعر، رثاء، هجاء، استعارة، مفعول به، مفعول معه، نقد، بلاغة، شعر حر، معلقة، قصة، أخوات كان، أدب، مفعول مطلق، مثنى، جمع مذكر سالم، تمييز، حال، إعلال، توكيد.

اللغة الانجليزية :

Noun, pronun, verb, adverb adjective, sentence, phonology, poem, present tense, perfect tense, simple past tense, phonetics, story, direct speech, reading, writing, composition, dictation.

الرياضيات:

مستطيل، مثلث، مربع، دائرة، جمع، طرح، ضرب، قسمة، عدد فردي، عدد زوجي، مضلع منتظم، زاوية حادة، محيط دائرة، اقتران، تكافؤ، اختزال، جبر، هندسة، حساب، مجال، ربح مركب، جذر تربيعي، مخروط دائري، اقترانات دائرية، لوغاريتمات.

العلوم:

سرعة، ضوء، حرارة، تمدد، ذَرَّة، درجة الغليان، درجة التجمد، سُعر حراري، قوة مركزية، جهد، أمواج كهرومغناطيسية، جاذبية، احتراق داخلي، وزن جزيئي، شُغل، مركب، عنصر، فلز، معادلة، أشعة سينية، تفاعلات ماصة للحرارة، روابط كيميائية، طاقة التأين، عدد ذري للعنصر، نظائر، خلية، نواة، انقسام اختزالي، بلاستيدات خضراء، تركيب ضوئي، طحالب، أنسجة حيوانية، فقريات، دروة دموية، جهاز هضمي، مجهر، استنساخ.

الدراسات الاجتماعية:

مجتمع، ديمقراطية، حرية، استقلال، استعمار، وطن، شعب، أمة، حروب، سلام، تعرية، موقع جغرافي، مناخ موسمي، رياح عكسية، تغير اجتماعي، ثقافة، عائلة، قبيلة، دولة، حكومة، قانون، دستور، خط مسماري، خط هيروغليفي، حضارة فرعونية، انقلاب عسكري، إنتاج، عولمة، إرهاب أفراد، إرهاب دولة، تطبيع علاقات، اقتصاديات السوق.

الفلسفة:

قيمة، منطق، حكمة، حوار، عدالة، جمال، وجود، منهج فلسفي، معرفة، فلسفة مثالية، فلسفة واقعية، فلسفة وجودية، فلسفة نفعية أو براجماتية، فلسفة إسلامية، حقيقة، شك، إيمان، عقل، عالم محسوس، عالم الغيب، ما وراء الطبيعة، خيال.

التربية الرياضية:

ملعب، نادي، مباراة، تدريب، تمرين، مصارعة، ملاكمة، سباحة، مبارزة، كرة قدم، كرة يد، كرة مضرب، كرة سلة، كرة طاولة، كرة طائرة، ضربة جزاء، حركة، رمح، قرص، فريق، خسارة، خشونه، لياقة بدنية، فوز، روح رياضية، ألعاب أولمبية، دوري ممتاز، بطولة فردية، بطولة زوجية، بطولة جماعية، شغب ملاعب.

التربية الفنية والموسيقية:

لون، جمال، ذوق، تناسق، ترتيب، طبيعة، فن رسم، لوحة، مسرح، ديكور، موسيقى، معزوفة موسيقية، تمثيل، رقصة شعبية، فن تعبيري، فن رمزي أو تجريدي، معرض فني.

التربية الاسرية:

أسرة، طهي، حياكة، نسيج، تغذية، رشاقة، وقت فراغ، واجبات الزوجة، تربية الأطفال، نظافة، تصميم ملابس، نفقات الأسرة، اقتصاديات الأسرة، رعاية صحية، عناية بالبشرة، صنع الطعام، ترتيب الأثاث.

التربية المهنية او الحرفية:

صناعة، زراعة، تجارة، بريد، فنادق، تبريد، تكييف، حرارة، رسم هندسي، رسم معماري، زراعة حديثة، زراعة بالتنقيط، تدقيق حسابات، معاملات بنكية، ميكانيكا سيارات، لحام اوكسجين، معاملات بريدية.

المكون الثالث: التعميمات Generalizations

التعميمات هي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم. ويتمثل هدفها في توضيح العلاقات بين المفاهيم، بينما تتلخص أهميتها في تزويد المتعلمين بأدوات يستطيعون بموجبها استخدام هذه التعميمات في تشكيل أو طرح فرضيات تعمل على ايجاد حلول للمشكلات العديدة التي تواجههم أو تواجه مجتمعهم، كما تفيدهم أيضاً في عمل استنتاجات من بيانات جديدة.

وتمتاز التعميمات بأنها تصلح في الغالب لكل زمان ومكان، ولا تنطبق عليها صفة التخصيص. فمثلاً لو تم ذكر التعميم الآتي "كلما قويت أمة من الأمم، هابها الأعداء" فإن هذا التعميم يصلح في العصور القديمة والعصور الوسطى وفي الوقت الحاضر وفي المستقبل. كما أنه ينطبق على الأمم في الصين والهند وفرنسا والولايات المتحدة والبرازيل والوطن العربي وغيرها من أمم الأرض. وهنا لا نستطيع القول بأنه "كلما قويت الأمة العربية هابها الأعداء" على انه تعميم، لأن صفة التخصيص قد انطبقت عليه وهو تخصيص الأمة العربية دون غيرها من الأمم.

وللتعميمات أنواع عدة أهمها ما يسمى بالتعميمات الوصفية، التي تعمل على تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف الخاصة بأمر من الأمور. ومن الأمثلة عليها: يزيد عدد المستهلكين في أي مجتمع من المجتمعات عن عدد المنتجين فيه. أما النوع الثاني من التعميمات فيتمثل في التعميمات التي تبين السبب والنتيجة مثل: كلما اقتربنا من دائرة الاستواء، ارتفعت درجة الحرارة عند مستوى سطح البحر. ويتمثل النوع الثالث في التعميمات التي تعبر عن قيمة اجتماعية مثل: عندما يتم حرمان أي شخص أو مجموعة من الأشخاص من الحرية، فإن حرية الناس تصبح في خطر. أما النوع الرابع فيتمثل في التعميمات التي تعبر عن قوانين أو نظريات أو مبادىء مثل: يزداد اعتماد الأمم والشعوب على بعضها بعضاً يوماً بعد يوم.

ويمكن تطوير أو بناء التعميمات كواحد من مكونات محتوى المنهج المدرسي عن طريق الخطوات المهمة الآتية:

1 – تحديد التعميمات التي ينبغي على التلاميذ اكتشافها من وحدة تدريسية معينة.

2 – تنظيم الفقرات التي توضح أجزاء التعميمات.

3 – الطلب من التلاميذ أن يكتبوا ملخصاً للفقرة.

4 – الطلب من التلاميذ أن يحددوا تتابع الحوادث أو الأمور الواردة في الفقرة، دون ذكر الأشخاص أو الأماكن أو الأوقات المعينة، حتى تنتفي صفة التخصيص.

5 – الطلب من التلاميذ أن يتوصلوا إلى تعميم.

6 – العمل على اختيار التعميم بعد التأكد من دقته.

وحتى يتم إعطاء موضوع التعميمات ما يستحقه من رعاية واهتمام، فإنه لا بد من طرح أمثلة عليها من مختلف ميادين المنهج المدرسي كالآتي:

التربية الإسلامية:

– طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة.

– كلما قرأ المسلم القرآن الكريم، ازداد تدبره لمعانيه وبلاغته.

اللغة العربية:

– إذا عالج الشعر القضايا الواقعية واليومية، كان أقرب إلى النفوس.

– إذا ما زاد الفرد من مطالعاته الأدبية، ازدادت معرفته بالمفردات اللغوية.

اللغة الانجليزية:

- All languages change through time.

- All nations are proud of their languages.

الرياضيات

– كلما تطورت أمة من الأمم، زاد اهتمامها بمادة الرياضيات.

– تزداد العلاقة الوثيقة بين العلوم والرياضيات يوماً بعد يوم، بازدياد التقدم العلمي.

العلوم:

– تتمدد المعادن بالحرارة وتتقلص بالبرودة.

– لكل فعل رد فعل مساوٍ له في المقدار ومعاكس له في الاتجاه.

الدراسات الاجتماعية:

– يؤثر تاريخ أية أمة من الأمم في ثقافة أبنائها.

– يؤثر الاستغلال السيء للمصادر الطبيعية سلبياً في مستقبل البشرية.

– كلما ازداد وجود الجماعات الثقافية المختلفة في المجتمع الواحد، ازدادت الخلافات بينهم.

الفلسفة:

– تزداد قدرة الفكر الفلسفي على التأثير في حياة الناس، إذا ما ارتبط بالواقع.

– كلما قرأ الفرد عن منهج سقراط الفلسفي، زاد اهتمامه بإسلوب الحوار والنقاش في الحديث مع الآخرين.

التربية الرياضية:

– تزداد اللياقة البدنية لدى اللاعب، إذا ما استمر في التدريب الرياضي.

– كلما كانت الضربة الساحقة في الكرة الطائرة قوية وصحيحة، كانت عملية الصد لها صعبة.

التربية الفنية:

– إذا ازدادت نسبة فهم الفنان للتصميم الداخلي، زاد اهتمامه بالتصميم الخارجي.

– تزداد شهرة الفنان بزيادة اقامته للمعارض الفنية المتنوعة من وقت لآخر.

التربية الأسرية:

- يرتفع مستوى الوعي الصحي للفتاة كلما ازدادت علماً بالأمور الصحية.
- تزداد مهارة الفتاة في الطهي، بازدياد تطبيقها العملي لخطوات الطبخ المختلفة.

التربية المهنية أو الحرفية:

- يزداد الاعتماد على الحرف المختلفة، بازدياد التطور الحضاري للشعوب.
- يعتمد فهم الفرد لحرفته في الزراعة أو الصناعة أو التجارة على تعامله المستمر مع أمورها المختلفة في الميدان.

المكون الرابع: النظريات أو المبادىء Theories or Principles

يمكن تعريف النظريات أو المبادىء على أنها "تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون على علاقة مع بعضها بعضاً. إنها الأفكار المعقدة التي تتكون من عدد من الأفكار الأقل ترابطاً. وتعمل على تجميع أجزاء المعرفة التي تشكل معاً وحدةً ذات معنى. وهي تمثل أعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بُعداً عن المعلومات أو البيانات التي اعتمدت عليها في الأساس.

وللنظريات أو المبادىء أهمية بالغة في المنهج المدرسي تتمثل في إمكانية تطبيقها في مواقف تعليمية وتعلمية متعددة، ومساعدتها للمتعلم على العمل بفاعلية في البيئة المحيطة به، ومساعدتها لنا في توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به وبخاصة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتلخيصها للكثير من الأفكار العلمية واللغوية ولا سيما في ميادين الرياضيات والعلوم وقواعد اللغة العربية، وتوضيحها للعلاقة بين المتغيرات أو المفاهيم التي تمّ تحديدها من قبل، واعتبارها نظاماً استنتاجياً يتم استنتاج المبادىء المجهولة فيها من المبادىء المعروفة، وكونها مصدراً للفرضيات القابلة للاختبار.

ومن المعروف ان النظريات او المبادىء تكثر في ميادين اللغة العربية والرياضيات والعلوم، وتقل أو تكاد تندر في ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية. لذا، سيتم طرح أمثلة عن هذه المبادىء أو النظريات أو القواعد أو القوانين من مختلف ميادين المنهج المدرسي.

التربية الإسلامية: - (وللذكر مثل حظ الانثيين). صدق الله العظيم.

- (إن أكرمكم عند الله أتقاكم) صدق الله العظيم.

اللغة العربية:

- الجُمَل بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال.

- يرفع المثنى بالألف ويُنصب ويجر بالياء.

- تدخل إن واخواتها على المبتدأ والخبر فتنصب الأول ويسمى اسمها وترفع الثاني ويسمى خبرها.

اللغة الانجليزية:

- The third person singular of the verb takes "s".

- Another is used for more than one. But if there are only two things, we say: the other.

الرياضيات:

- في المثلث القائم الزاوية، يكون مجموع مربعي ضلعي القائمة مساوياً لمربع الوتر. (نظرية فيثاغورس).

- إذا كانت (أ) مجموعة منتهية عدد عناصرها (ن)، فإن عدد تباديل المجموعة (أ) يساوي ن × (ن − ١) × (ن − 2) × ... × 3 × 2 = × 1

- جتا (أ − ب) = جتا (أ) جتا(ب) + جا (أ) جا (ب).

العلوم:

- يتناسب حجم كمية معينة من غاز محصور، تناسباً عكسياً مع الضغط الواقع عليه عند ثبات درجة حرارته.

- يتناسب ضغط كمية معينة من غاز محصور، تناسباً طردياً مع درجة حرارته المطلقة، إذا بقي حجمه ثابتاً.

- الطاقة = الكتلة × سرعة الضوء.

الدراسات الاجتماعية: نظرية الانتحار عند دوركايم Durkheim وهي كالآتي:

- يختلف معدل الانتحار في أية مجموعة بشكل مباشر بدرجة المزاج الفردي.

وكذلك نظرية دوركايم في التضامن الاجتماعي كالآتي:

- يكون التضامن في المجتمعات البسيطة تضامناً آلياً.

- يكون التضامن في المجتمعات المعقدة تضامناً عضوياً

الفلسفة:

- لا يمكن للصفة ذاتها أن تنتمي وألا تنتمي للشيء ذاته في وقت واحد.

(نظرية التناقض في المنطق أو في الفكر).

- تتبع النتيجة في القياس المنطقي أضعف المقدمتين كماً وكيفاً.

التربية الرياضية:

- لا يجوز الاعتداء على الحكام الرياضيين لأي سبب من الأسباب، ومن يفعل ذلك، يُعرض نفسه للعقوبات المنصوص عليها في لوائح الاتحاد الدولي الرياضي.

التربية الفنية:

- يتبع الناس طرقاً مختلفة للتعبير عن أذواقهم ومواهبهم الفنية.

التربية الأسرية:

- يؤدي الاتجاه نحو التعمير في أية منطقة، إلى ظهور مشكلات عاجلة تتعلق بحياة الأسرة وظروفها المختلفة.

التربية المهنية:

- تزداد حاجة الأمم والشعوب إلى التربية المهنية أو الحرفية مع زيادة تطورها الصناعي والزراعي والتجاري.

الكتاب المدرسي وعاء لمحتوى المنهج

إذا كانت المادة الدراسية تمثل أحد أبعاد محتوى المنهج المدرسي الذي يقدم في إطار رسمي يعرف بالكتاب المدرسي فيجب التعرض بشكل عام لمواصفات ذلك الكتاب باعتباره الوعاء الذي تقدم فيها المادة الدراسية للمتعلم وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الكتاب المدرسي وأهميته:

يعرّف الكتاب المدرسي بأنه الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة (لأنه يتم تقديمها للمتعلم في شكل مكتوب أو مرسوم أو مصور) وتلك الخبرات تسهم في جعل المتعلم قادراً على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً.

أضف إلى ما سبق - أن الكتاب المدرسي يعتبر الحليف الأول للمعلم والمرجع الذي يستخدمه المتعلم أكثر من غيره من المراجع والذي يحدده بدرجة كبيرة معلومات التلميذ

وأفكاره ومفاهيمه واتجاهاته، ويؤلف لتلاميذ صف أو فصل معين، ويترجم أهداف المنهج ويراعي في مادته العلميةوطريقة عرضها حاجات المتعلمين واستعداداتهم.

وتركز معظم تعريفات الكتاب المدرسي على أنه: مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية، ويتدرج في عرضه لتلك الوحدات المعرفية (مصطلحات - مفاهيم - حقائق - قوانين - نظريات - مبادىء وأحكام عامة) وفقاً للأعمال الزمنية للمتعلمين حتى يسهم في تحقيق نموهم المتكامل (جسمياً، وعقلياً، ونفسياً، واجتماعياً وروحياً) بما يحقق تكيفهم مع ذاتهم ومجتمعهم.

وفي ضوء التعريفات السابقة تتضح أهمية الكتاب المدرسي في أنه:

1 - يعالج الأفكار والمعلومات الأساسية في موضوعات الدروس المختلفة بشيء من الإيجاز والتركيز.

2 - يحتوي على قدر كبير من المراجعات والتمرينات التي تسهم في تأكيد المتعلم لفهمه الخاص بمحتوى الدرس (الموضوع) وتطبيقه للأساسيات في مواقف مختلفة عن موقف الحصة العادي.

3 - يوفر خلفية مشتركة بين المعلم وتلاميذه مما يساعد في إثارة المناقشات بأسلوب يحقق الفهم لديهم.

4 - يسهم الكتاب المدرسي (إذا ما أحسن تأليفه وإخراجه) في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري أو الابداعي لدى المتعلمين.

5 - كذلك يمكن من خلال معالجته للمادة العلمية بشكل مؤثر أن يُكسب المتعلمين قيماً واتجاهات وميولاً مرغوب فيها.

ثانياً: أهم المواصفات التي يجب مراعاتها عند إعداد الكتاب المدرسي:

أ - من حيث التأليف:

انطلاقاً من أن الكتاب المدرسي يمثل الوعاء الخاص بالخبرات التربوية المتعددة، فيجب أن يكون تأليفه على أيدي مجموعة من المتخصصين وأهل الخبرة في المادة الدراسية التي يعالجها حتى نضمن صحة المادة المكتوبة علمياً عن طريق إنسان متخصص فيها. كذلك يجب أن يشترك في عملية التأليف متخصص في طرق التدريس حتى يسهم في تحقيق التناسق بين المادة العلمية وكيفية معالجتها من جانب المعلم بأسلوب تربوي، هذا بالإضافة إلى اشتراك متخصص في الوسائل التعليمية كي يسهم في تقديم أهم الوسائل التعليمية التي تناسب المادة

الدراسية المعالجة في الكتاب. كذلك يجب أن يشترك مع من سبق متخصص في اللغة لضمان سلامة التراكيب اللغوية وتمشيها مع مستوى إدراك المتعلم، هذا بالإضافة إلى اشتراك متخصص في الإخراج حتى نضمن جودة الشكل العام للكتاب.

ب - من حيث المحتوى:

1 - يجب أن يكون محتوى الكتاب المدرسي مرتبطاً بالأهداف المنشود تحقيقها.

2 - يجب أن يكون المحتوى مرتبطاً بحاجات المتعلم وقدراته من جانب وحاجات المجتمع ومشكلاته وطموحاته من جانب اخر.

3 - يجب أن يكون محتوى الكتاب متمشياً مع التقدم العلمي والتطور التكنولوجي ومسايرة لروح العصر.

4 - يجب أن تكون موضوعات الكتاب المدرسي مترابطة مع بعضها من أجل خدمة قضايا أو مشكلات أو مواقف محددة.

5 - يجب أن تكون فصول الكتاب متدرجة في عرضها للموضوعات الدراسية من السهل إلى الصعب فالأصعب.

6 - يجب أن يكون هناك توازن معقول بين عمق المحتوى وشموله (المعالجة الكمية والكيفية للموضوعات المختلفة).

7 - يجب أن يكون المحتوى متنوعاً بتنوع الفروق الفردية بين المتعلمين لضمان استفادة الكل وليس بعض التلاميذ.

8 - يجب أن يحتوي الكتاب على قدر كاف من الأسئلة والاختبارات التي تقيس تفكير المتعلم وليس ذاكرته فقط.

9 - يجب ألا يغفل الكتاب النشاط المصاحب (اطلاعات خارجية - أبحاث... تجارب).

جـ - من حيث الإخراج (الشكل):

1 - يجب أن يكون غلاف الكتاب متيناً وجذاباً من أجل المحافظة على ما بداخله.

2 - يجب أن يكون الورق مصقولاً حتى لا يتلف بسرعة في يد المتعلم.

3 - يجب أن يكون حجم الكتابة (البنط) مناسباً لسن المتعلم (فالمتعلم المبتدىء يحتاج إلى البنط الكبير من أجل سهولة القراءة).

4 - يجب أن تكون عناوين الفصول الرئيسية والفرعية ملونة بلون مختلف عن لون النص ومميزة كتابةً بخط داكن من أجل التركيز عليها من جانب المتعلم.

5 - يجب عرض الموضوع في فقرات مرتبة ومنمقة ومستقلة، بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة رئيسية.

6 - يجب أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة للموضوعات وصحيحة ودقيقة علمياً بالإضافة إلى جاذبيتها للمتعلم.

7 - يجب أن يتم التعقيب في آخر كل فصل على الأفكار الرئيسة له مع الاهتمام بالتقويم المستمر شريطة أن تكون الأسئلة واضحة ودقيقة في كتابتها.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل السابع

يمثل المحتوى في المنهج المدرسي العنصر أو المكون الثاني في الترتيب بعد الأهداف مباشرة، حيث يتم اختياره في ضوء الأهداف المراد تحقيقها من المنهج، وبالتالي يمكن القول أن محتوى المنهج يعكس الأهداف داخله لكنه لا يحققها لدى المتعلم بمفرده حيث يعتمد في ذلك على عملية التدريس والتفاعلات المختلفة التي تتم بين المعلم والطلاب وبين الطلاب والمواقف التعليمية / التعلمية المختلفة.

ولا شك أن المحتوى الدراسي يختلف من مادة دراسية إلى أخرى حسب طبيعة الأهداف التي يعكسها، كما أنه يختلف من وحدة دراسية إلى أخرى داخل المادة الدراسية الواحدة باختلاف الأهداف التي يعكسها محتوى كل وحدة دراسية على حده.

ولا تعد عملية اختيار المحتوى ذات طابع عشوائي أو ارتجالي، بل تعد عملية محكومة بمعايير متعددة مثل صدق المحتوى وأهميته لكل من المتعلم ومجتمعه وقابليته للتعلم من جانب الطلاب ووظيفته أو إرتباطه بالحياة الاجتماعية للطلاب، هذا بالإضافة إلى الاهتمام ببعد العالمية فيه نظراً لأن العالم الآن أصبح شبه قرية صغيرة على حد تعبير الكثيرين بسبب التقدم التكنولوجي الهائل في وسائل الاتصالات السلكية واللاسلكية وكذلك وسائل المواصلات المختلفة ونقل المعارف والمعلومات والفنون عن طريق شبكات الانترنت والقنوات الفضائية الكثيرة.

هذا ويمكن النظر إلى المحتوى على أنه يمثل قوة يمكن توجيهها بما يفيد المتعلمين ومجتمعهم، حيث يتضمن العديد من المواقف التعليمية / التعلمية على المستوى التخطيطي والتي يمكن معالجتها بالشكل الذي يسهم في تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها العقلية والوجدانية والسلوكية، حيث يمكن أن يكتسب المتعلم من المحتوى مهارات التفكير والاتجاهات

والقيم والميول وأوجه التقدير ونواحي التذوق والمهارات النفسحركية المختلفة حسب طبيعة الموضوعات التي يطرحها.

ومما يجدر ذكره في هذا الصدد أن محتوى المناهج المدرسية على اختلاف تخصصاتها يجمعها قدر مشترك من الأهداف العامة التي تسهم في تحقيقها مجتمعة، ولكن ثمة تمايز بين كل محتوى دراسي وآخر بسبب الطبيعة أو البنية المعرفية المميزة لكل منه. فمثلاً يغلب على مناهج الرياضيات الطابع الاستدلالي في معالجته لموضوعاته، ومن ثم يمكن أن يكتسب المتعلم مهارات التفكير الاستدلالي الرياضي من تلك المناهج بشكل قوي. كذلك يغلب على محتوى مناهج العلوم طابع المنهج العلمي التجريبي بحكم طبيعة الموضوعات التي يطرحها، ومن ثم يمكن أن يكتسب المتعلم من تلك المناهج مهارات التفكير العلمي بشكل قوي بالمقارنة بالمناهج الدراسية الأخرى، بينما يغلب على مناهج الفلسفة روح النقد بحكم طبيعة المنهج الفلسفي المستخدم في معالجة القضايا الفلسفية. ولذلك تكون تلك المناهج اقرب إلى تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب بدرجة واضحة عن بقية المناهج الأخرى، في حين أن مناهج اللغات على اختلافها تكون أقرب المناهج إلى تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلم من المناهج الأخرى. اما عن مناهج الفنون والأدب فتكون أقرب الناهج إلى تنمية الابداع والتذوق الفني لدى المتعلم بدرجة مميزة عن غيرها من الناهج، وذلك حسب طبيعة الموضوعات التي تطرحها... وهكذا.

ويمكن القول أن كل مادة دراسية يمكن أن تُكسب المتعلم التفكير الذي يغلب عليه طابعها مثل التفكير الفلسفي من الفلسفة، والتفكير المنطقي من المنطق، والتفكير العلمي من العلوم، والتفكير الرياضي من الرياضيات، والتفكير التاريخي من التاريخ، والتفكير الجغرافي من الجغرافيا، وهكذا مع سائر المواد الدراسية الأخرى. ونؤكد مرة أخرى أن المحتوى لا يقوم بهذه الوظائف بمفرده ولكن من خلال المعالجة التربوية الصحيحة في المواقف التعليمية التعلمية المتنوعة في عددها، والمتنوعة في مستوياتها، والمتنوعة في أهدافها.

وإذا نظرنا إلى المحتوى نظرة تشريحية فاحصة يتضح لنا أنه يتكون من وحدات معرفية تبدأ بالمصطلحات والتي يعرفها بعض العلماء على أنها مدركات حسية وهي بلغة المنطق لفظ يطلق على إنسان أو حيوان او نبات أو جماد، وهذا هو ما يعرف بالمسميات او الأسماء ولنا في القرآن الكريم الحجة القوية حيث قال تعالى: (وعلم ادم الأسماء كلها...) (سورة البقرة: اية 31).

وتأتي بعد ذلك المفاهيم وهي عبارة عن تصور عقلي لعدة أشياء بينها صفات مشتركة وهي بلغة المنطق كل ماله أنواع أو يمكن تصنيفه يعرف بأنه مفهوم مثل المعدن والحرارة والجبال والرياح والأمطار والمثلث والمرفوعات في النحو والتشبيه في البلاغة وهكذا. ثم تأتي بعد ذلك الحقائق وهي ببساطة حكم جزئي لا يختلف عليها إثنان وقد تكون الحقائق كونية أو علمية أو تاريخية أو جغرافية أو سياسية أو اقتصادية. ويتربع في النهاية على قمة الهرم المعرفي في جسم المحتوى ما يعرف بالتعميمات والنظريات والقوانين والمبادىء والقواعد والأحكام العامة.

ويكون انتشار وحدات المعرفة السابق ذكرها في جسم المحتوى غير متساوٍ، حيث تكون المصطلحات أكثر انتشاراً تليها المفاهيم فالحقائق ثم التعميمات فالنظريات أو المبادىء.

الفصل الثامن

الخبرات التعلمية في المنهج المدرسي

مقدمة:

سيتم التعرض في هذا الفصل إلى العنصر الثالث المهم من عناصر المنهج المدرسي، وهو عنصر الخبرات أو الأنشطة التعلمية من حيث معناه، كما يعتقد بذلك علماء المناهج. وبما أن مفهوم الخبرات التعلمية قد تطور عبر سنوات طويلة، لذا، فإنه من الضروري طرح خلفية تاريخية توضح التسميات العديدة التي كانت تشير إلى ما يدل على معنى الخبرات التعلمية في هذه الأيام، حتى وصلنا إلى التسمية الجديدة.

ونظراً للعلاقة الوثيقة بين الخبرات التعلمية ومبادىء التعلم أو أسسه، فانه من الضروري ذكر أهم هذه المبادىء، تمهيداً لمراعاتها من جانب المعلم الناجح أثناء تطبيقه للمنهج المدرسي. وحتى نزيد من اهتمام المعلم بالخبرات التعلمية، فإنه ينبغي توضيح خصائصها وأهميتها في المنهج بعامة، وفي العملية التعليمية التعلمية على وجه الخصوص.

وبما أن للخبرات أو الأنشطة التعلمية مستويات تختلف من حيث عدد المشتركين فيها، ومن حيث التدرج في صعوبتها، فلا بد من تناول هذه المستويات وتوضيحها للمعلم. أمّا أنماط هذه الخبرات أو أنواعها، فسوف يتم التطرق إليها جميعاً مع طرح الأمثلة المناسبة على كل نوع منها، لزيادة وضوحها للقارىء الكريم.

وبما أن اختيار الخبرات التعلمية يمثل عملية في غاية الأهمية بالنسبة لمخططي المناهج والمعلمين، فلا بد من التطرق إلى المعايير أو المحكات التي ينبغي اختيار تلك الخبرات في ضوئها، حتى نحكم على تلك الخبرات بأنها مربية ومفيدة للتلاميذ. ومن أهم المعايير أو المحكات التي سيتم توضيحها هي: الصدق، والشمول، والتنوع، والصلاحية أو الملاءمة، والنمط أو الأسلوب، وعلاقة الخبرات التعلمية بالحياة اليومية للتلاميذ، إضافة إلى بعض المعايير أو المحكات الثانوية.

وما أن ينتهي الحديث عن اختيار الخبرات التعلمية بموجب مجموعة محددة من المعايير أو المحكات، حتى يتحتم علينا التفكير بعملية تنظيم تلك الخبرات تنظيماً دقيقاً يسهل التعامل معها أو تطبيقها في أرض الواقع. ويتطلب هذا من المهتمين بالمنهج المدرسي اعتماد مجموعة أخرى من المعايير أو المحكات المتعلقة بعملية التنظيم ذاتها. وهنا، ينبغي توفر أسس

الاستمرارية والتتابع والتكامل كمعايير مناسبة في هذا الصدد. وفيما يأتي توضيح لكل هذه الموضوعات:

ماهية الخبرات التعلمية

يشير مفهوم الخبرات التعلمية إلى التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها. إنها تمثل الخبرات التي يتم تخطيطها وتنفيذها من جانب المدرسة، بما فيها مجموع الفُرص الاجتماعية، والعلاقة بين المعلمين والمتعلمين، والاختلافات التي تظهر نتيجة الفروق الفردية ومستويات الاستعداد، والطريقة التي يتم فيها عرض هذه الخبرات على المتعلمين.

لذا، فإن الخبرات التعلمية تعني ما يفعله التلميذ كي يتعلم، وليس ما يفعله المعلم لتعليم التلميذ. فمن المحتمل أن يكون هناك تلميذان في حجرة دراسية واحدة، ولكنهما يكتسبان نوعين مختلفين من الخبرات التعلمية. فمثلاً، لو كان المعلم منهمكاً في توضيح موقف ما أو مشكلة معينة، وأن أحد التلاميذ مهتم بذلك الموقف اهتماماً كبيراً، فإنه سيتابع شرح المعلم بكل جوارحه، متفهماً العلاقات والجوانب المختلفة لتلك المشكلة من خلال التوضيح المتواصل من جانب المعلم، في حين قد نجد التلميذ الثاني مُنهمكاً في التفكير بمباراة كرة القدم التي ستجري قريباً بين أثنين من الأندية الرياضية العربية، والتخطيط لحضور ذلك اللقاء شخصياً، أو مشاهدته على شاشة التلفزيون. ويتبين من ذلك، أنه رغم وجود التلميذين في حجرة دراسية واحدة، إلاّ أن لكل واحد منهما خبراته الخاصة به. لذا، تتمثل الأهمية الأساسية للمنهج المدرسي، في تزويد التلاميذ بالخبرات النافعة في حياتهم اليومية.

ويتضمن هذا التعريف، الذي يتمثل في التفاعل بين التلميذ والبيئة المحيطة به، الحقيقة القائلة بأن المتعلم مشارك نشط، لدرجة أن بعض مظاهر البيئة من حوله تثير اهتمامه، وتدفعه للاستجابة إليها. وقد يظهر هنا سؤال يدور حول الحد الذي يمكن للمعلم أن يزود تلاميذه بالخبرات التعلمية المربية أو الهادفة، في الوقت الذي ينبغي على المتعلم نفسه أن يقوم بالعمل الأساسي للخبرة التعلمية.

ومع ذلك، فإن المعلم يستطيع أن يزود التلاميذ بالخبرة التعلمية المربية عن طريق تهيئة الظروف والمواقف التي تدفع المتعلمين للاستجابة إليها. ويعني هذا، انه يجب على المعلم أن يتفهم اهتمامات التلاميذ وخلفياتهم إلى الحد الذي يستطيع معه أن يتنبأ بأن أي موقف تعلمي يتم تهيئته للتلاميذ، سوف يقابله رد فعل من جانبهم يعزز جوانب التعلم المرغوب فيها.

تطور مفهوم الخبرات التعلمية

تحدث عالم المناهج المشهور رالف تايلر Ralph Tyler عن التطور التاريخي لمفهوم الخبرات التعلمية في بداية القرن العشرين، وذلك نظراً لاستخدام مفاهيم أخرى في ذلك الوقت مثل التمارين Exercises ، والواجبات Assignments، والأمثلة Examples، والمشكلات Problems، لتدل على الواجبات التعلمية التي ينبغي أن يقوم بها التلاميذ خارج الحجرة الدراسية. وفي الوقت نفسه، فقد تم استخدام مفهوم "التسميع Recitation"، ليدل على الاستجابات الشفوية المتوقعة من التلاميذ اثناء الحصة الدراسية، دون أي رد فعل أو تفكير عقلي ذي مستوى عال، لأن اهتمام التلاميذ يتركز حول مراقبة المعلم والانتباه لما يقدمه والإصغاء له

وتمّ التركيز فيما بعد على نشاط المتعلم كعامل أساسي لتحقيق الأهداف التربوية. حيث أعطى جون ديوي John Dewey وغيره من القادة التربويين، اهمية للدليل النفسي، الذي ينص على انه يمكن تفسير التعلم في ضوء ما يقوم به المتعلم، في حين يتلخص دور المعلم في تشجيع المتعلم وإرشاده ومكافاته، كلما قدم سلوكاً تحرص المدرسة على تعليمه إياه.

وبدأ أصحاب نظريات المناهج منذ عام 1925 يستخدمون مفهوماً جديداً هو: الأنشطة التعلمية Learning Activities، كي تشير إلى العناصر الأساسية للموقف التعلمي التعليمي. وقد تطرقت المواد الدراسية إلى أنشطة عديدة مثل: أنشطة القراءة، وأنشطة التسميع أو الإصغاء، وأنشطة المعامل، والأنشطة التي تنظم الجدول الدراسي اليومي.

وأشار المتخصصون في المناهج منذ عام 1935، إشارات طفيفة إلى مفهوم النشاط التعلمي، والذي قد يختلف في النتيجة من تلميذ لآخر. فمثلاً: قد يقرأ اثنان من التلاميذ حدثاً تاريخياً كالهجرة اليهودية إلى فلسطين في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وازديادها بعد صدور وعد بلفور عام1917، ووقوع تلك البلاد تحت الانتداب البريطاني بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى.

ومن جهة اخرى فقد تتكون لدى كل منهما ردود فعل عقلية وعاطفية مختلفة تماماً. فقد يفكر الأول في حالة الضعف التي كانت تسيطر على معظم أرجاء الوطن العربي والعالم الإسلامي آنذاك، مما ساهم في إتاحة الفرصة أمام اليهود لتقوية موقفهم، والقيام بهجرات متتالية إلى فلسطين لتحقيق حلمهم. وربما يفكر التلميذ الثاني في تآمر الدول الكبرى وعلى راسها بريطانيا في ذلك الوقت، على تهيئة الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعسكرية أمام اليهود للانتقال بحرية إلى فلسطين وتزويدهم بالأسلحة والذخائر والأموال، في حين يمنعون العرب الفلسطينيين من تنظيم أنفسهم او الحصول على الأسلحة والمعدات

والأموال، بل ويسنون القوانين والأنظمة التي تعمل على تقييد حريتهم، وتدمير اقتصادهم، ومنعهم من الاتصال بإخوانهم العرب والمسلمين للحصول على المساعدات المالية والإمدادات البشرية.

وهنا نلاحظ أن كل واحد من هذين التلميذين قد انهمك في النشاط التعلمي نفسه، وهو القراءة عن الهجرة اليهودية إلى فلسطين في النصف الأول من القرن العشرين. ولكن كان لكل منهما خبرات تختلف عن الآخر، مما جعل التعلم لديهما مختلفاً أيضاً. وقد أدى هذا النوع من التحليل إلى تبني مفهوم الخبرات التعلمية Learning Experiences لكي يدل على ردود فعل التلاميذ في المواقف التعلمية التي يمرون بها.

أما التغير المهم الثاني، فقد حصل في المجال الخاص بالخبرات التعلمية نفسها. فقد نادى المربون في مجال العلوم الاجتماعية، بضرورة تشجيع التلاميذ على صنع الخرائط الجغرافية وتطبيق المعلومات التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والمكانية عليها.

وكانت في عام 1910 قد ظهرت حركة تربوية وتعليمية نشطة سميت بحركة المشروعات Projects Movement، التي حاولت مساعدة التلاميذ على فهم المعارف والمعلومات التي حصلوا عليها من المواد الدراسية المختلفة والعمل على تطبيقها في أرض الواقع. وقد ساعد انتشار هذه المشروعات في المنهج المدرسي على توسيع مدى الخبرات التعلمية في المدارس، عما كانت عليه سابقاً.

وتمثل القفزة الكبيرة بالنسبة للاهتمام بالخبرات التعلمية، في التطورات التكنولوجية التي حصلت في وسائل الاتصال. فقد ساعد دخول الصور المتحركة على تحليل الحركات وتوضيح العلاقة بين الوقت والمكان، وزيادة الاهتمام بالواقع عند التعامل مع العديد من الموضوعات التي تتطلب خبرة بديلة.

كذلك أضافت الوسائل السمعية بُعداً آخر للتحليل، في حين عملت الأفلام الناطقة والتلفزيون على تصوير واقع الحوادث الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعسكرية التي تهم المعلمين في ميدان الدراسات الاجتماعية. وقد ساهم ذلك في اتساع مجال الخبرات التعلمية في عملية التدريس.

وتمّ فيما بعد التركيز على اختيار الخبرات التعلمية، لكي تناسب ما بين التلاميذ من فروق فردية. وكان ذلك يمثل أحد التغيرات التي حدثت في ميدان الخبرات التعلمية في النصف الأول من القرن العشرين. وقد تم التأكيد على هذه الفروق الفردية نتيجة عاملين اثنين: أولهما: الدراسات النفسية التي حددت مدى الاختلافات بين المدارس والصفوف الدراسية وحتى

التلاميذ في الصف الواحد، وثانيهما: عملية تسجيل التلاميذ في المدارس ومن مختلف المجموعات العرقية والاجتماعية والاقتصادية، التي أثرت على اهتمامات التلاميذ وميولهم.

هذا، وقد عمل كتاب جون ديوي John Dewey الذي قام بتأليفه عام 1936 تحت عنوان "الخبرة والتربية" Experience and Education على توضيح مفهوم الخبرة على أنها التفاعل بين المتعلم والموقف التعلمي، ويشمل هذا التفاعل بعض تأثيرات النضج، حيث يقوم المتعلم بتعديل ردود الفعل لديه في ضوء المطالب التي يحتمها عليه الموقف التعلمي، كما أنه يعدل أيضاً من الموقف التعلمي من خلال استجابته له.

ويستخدم معظم المتخصصين في علم المناهج هذه الأيام مفهوم الخبرات التعلمية، ويعملون جاهدين على تخطيط الموقف التعلمي الذي يعطي الاتجاه السليم للخبرة التي يمتلكها المتعلم. ويتطلب ذلك الأخذ بالحسبان ما يقوم المتعلم بتحضيره للموقف التعلمي وماذا سيعني هذا بالنسبة إليه، وكيف يمكنه الاستجابة عقلياً وعاطفياً وعملياً لذلك الموقف.

مبادىء التعلم أو اسسه

لا بد من التعرض باختصار لمبادىء التعلم أو أسسه، لما لها من علاقة قوية بالخبرات التعلمية. تلك المبادىء التي لا بد للمعلم من أن يتفهم دورها وأهميتها في العمل على نجاح العملية التعليمية التعلمية، واختيار الأنشطة التعلمية المناسبة وطرائق التدريس الفاعلة.

ومن الجدير بالذكر، انه ليست هناك حتى الآن نظرية شاملة وموحدة للتعلم، تمّ قبولها من جانب جميع المربين أو المتخصصين في مجال علم النفس التربوي. ومع ذلك، فإنه ينبغي على المعلم أن يعي دور مبادىء التعلم وأهميتها، وأن يحاول مراعاتها بدقة أثناء عملية تفاعله مع تلاميذه، وذلك لما لها من علاقة وثيقة بمهنة التدريس. وتتمثل أهم مبادىء التعلم أو أسسه في الآتي:

1 - يحدث التعلم في الغالب بصورة فردية، اي تؤثر الفروق الفردية بين الأفراد تأثيراً واضحاً في عملية التعلم.

2 - يتعلم الفرد كثيراً مِن الخبرات السابقة التي مرَّ بها.

3 - يكون التعلم أكثر فاعلية وفائدة، إذا تفهم الفرد جيداً ما يتعلمه.

4 - يتأثر التعلم في الغالب بدوافع الأفراد وأهدافهم وقيمهم.

5 - يحاول التعلم دائماً البحث عن إجابات محددة.

6 - يتعلم الفرد في أغلب الظروف، ما يحتاج فعلاً إلى تعلمه.

7 – يؤدي التعزيز الفوري للتلاميذ إلى الزيادة في التعلم.

8 – كلما تنوع استخدام الوسائل التعليمية أثناء تعلم التلاميذ، نجحوا في الوصول إلى تعميمات مهمة.

9 – يتعلم التلميذ ما هو مستعد فعلاً لتعلمه.

10 – تثير المواقف التعلمية المتشابهة أحياناً، ردود فعل مختلفة من المتعلمين.

11 – يتطلب التعلم بذل جهود معينة من أجل تحقيقه.

12 – التعلم متعدد الجوانب في طبيعته، ويحتم على المتعلم أن يكون متفاعلاً ومشتركاً اشتراكاً فعالاً فيه.

خصائص الخبرات التعلمية واهميتها

توجد للخبرات التعلمية مجموعة من الخصائص التي تجعلها في غاية الأهمية والفائدة عند تدريس التلاميذ لأي موضوع من مواضيع المعرفة، حيث تضفي هذه الخبرات أو الأنشطة على عمل المدرس الحيوية والفاعلية والنشاط، وتزيد من فرص نجاحه في التعامل مع التلاميذ من ناحية، ومع المادة التعليمية من ناحية ثانية.

ولا بدَّ عند القيام بالتدريس الجيد والفعَّال، من استخدام العديد من الأنشطة أو الخبرات التعلمية، التي يمكن تلخيص صفاتها أو خصائصها، مع بيان أهميتها في الآتي:

– تتصف الخبرات التعلمية أو الأنشطة التعلمية بالتنامي أو التزايد في طبيعتها.

– تعمل كل خبرة تعلمية أو كل نشاط تعلمي على تحقيق هدف واحد أو أكثر من الأهداف التعليمية.

– يتم تنظيم الخبرات أو الأنشطة التعلمية في خطوات متتابعة، تبدأ بالأمور أو الأشياء الخاصة، وتنتهي بالأفكار العامة أو الأساسية.

– يساعد التتابع في الأنشطة أو الخبرات التعلمية على إيجاد طرق مختلفة من التعلم.

– يساعد التتابع في الأنشطة أو الخبرات التعلمية على التنظيم والتفسير، وعلى استمرارية التعلم عن طريق التخطيط الناجح لها، وذلك بربطها بما سبقها وما سيلحقها من خبرات أو أنشطة.

– يساعد التتابع في الأنشطة أو الخبرات التعلمية على الاهتمام بالأهداف التعليمية بمجالاتها الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية الحركية.

- يعمل التتابع في الخبرات التعلمية على إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتطبيق المعلومات أو المهارات التي اكتسبوها، كما تسمح الخبرات أو الأنشطة المفتوحة النهاية منها، بالتعلم الذاتي من جانب التلاميذ.
- تعمل الأنشطة أو الخبرات التعلمية المتنوعة، على إيجاد العديد من وجهات النظر والآراء في الموضوع الواحد، بينما تظهر الأخطاء أو نقاط الضعف، إذا ما تمّ استخدام نشاط تعلمي واحد فقط.
- لا يتعلم جميع التلاميذ بأسلوب أو بطريقة تدريس واحدة. لذا، فإن استخدام أنشطة أو خبرات تعلمية مختلفة، سوف يُناسب، بل ويثري أنماط التعلم المفيدة للتلاميذ، ويشجعهم على التعلم الإيجابي.

مستويات الخبرات التعلمية

ينبغي على المعلم أن يأخذ في الحسبان مستويات عدة من الخبرات التعلمية، عند قيامه بتدريس التلاميذ. حيث تختلف هذه المستويات من حيث طبيعة اشتراك التلميذ فيها من جهة، ومن حيث تدرج الخبرات التعلمية وفقاً لدرجة صعوبتها من جهة ثانية.

أما بالنسبة لمستويات الخبرات حسب اشتراك التلميذ فيها، فينبغي على المعلم أن يتيح للتلميذ أن يعمل بصورة منفردة بعض الوقت أولاً، وأن يشترك في مجموعات عمل صغيرة معظم الوقت ثانياً، وأن يساهم أيضاً في الأنشطة على مستوى مجموعات كبيرة نوعاً ما من داخل الصف ثالثاً، وأن يساهم أيضاً في الأنشطة الجماعية على مستوى الصف كله رابعاً، وأن يشترك في خبرات مع طلاب صفه في منافسة شريفة مع طلاب الصفوف الأخرى أو الشُعَب الأخرى في المدرسة نفسها أو في غيرها من المدارس خامساً، وأن يتعاون مع معلمه في التخطيط لخبرات أو أنشطة تعلمية متنوعة سادساً وأخيراً[1] .

أما عن مستويات الخبرات التعلمية وفقاً لدرجة صعوبتها، فإنه لا بد من تدرجها حتى تُراعي قدرات التلاميذ واهتماماتهم وميولهم في الصفوف المختلفة. ويتطلب هذا من المعلم تقديم خبرات تعلمية سهلة في الصفوف الدنيا، على أن تتدرج في الصعوبة كلما انتقل التلاميذ إلى الصفوف العليا.

وتتمثل الخبرات التعلمية السهلة في استخدام كتاب مدرسي واحد لجميع التلاميذ، وندرة استخدام الوسائل التعليمية، والتقارير الفردية، والقراءات الخارجية، والعمل الجماعي. ويسود

(1) Robert M. Gagne et. al. (1988) **Principles of Instructional Design.** Third Edition. Chicago: Rinehart and Winston pp. 277 - 279.

هذاالنوع من الخبرات، استعمال الاختبارات الجماعية التي لا تساعد على تنمية التفكير لدى التلاميذ.

أما الخبرات التعلمية الأكثر صعوبة نوعاً ما، فتتمثل في استخدام كتاب مدرسي أساسي، والاستعانة ببعض الأفلام، والتقارير الفردية، والقراءات الخارجية المحدودة. ويتم التركيز في هذا النوع من الخبرات على التخطيط من جانب المعلم وحده، مع عدم الاهتمام الكبير بتنمية مهارة التفكير عند التلاميذ.

وتتدرج الخبرات التعلمية في الصعوبة بعد ذلك لتشمل استخدام كتاب مدرسي مقرر، وكتب مدرسية أخرى ثانوية، مع الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية، والعديد من التقارير والواجبات الفردية. ويتم التركيز في هذه الخبرات على تنمية بعض جوانب التفكير.

وكلما تقدم التلاميذ إلى الصفوف العليا، كانت الحاجة ماسة إلى خبرات أكثر صعوبة مثل: التركيز على التدريس بطريقة حل المشكلات[1]، مع تشجيع التلاميذ على الاشتراك بدرجة ما في التخطيط لذلك النوع من التدريس. ويتطلب ذلك استخدام العديد من الكتب المدرسية المقررة، والقراءات الخارجية ذات العلاقة، واستخدام الوسائل التعليمية بكثرة، والقيام بالرحلات المدرسية، وتشجيع المشروعات والأعمال الجماعية والأبحاث الفردية، والاهتمام بتنمية التفكير لدى التلاميذ.

وتتمثل أكثر الخبرات التعلمية صعوبة وأعلاها مستوىً، في التركيز على التعلم بطريقة حل المشكلات، والتعاون القوي بين التلاميذ والمعلمين في تخطيط ذلك، والقيام بالعديد من الرحلات العلمية، واستخدام الوسائل التعليمية بأنواعها، وزيادة أنماط العمل الجماعي أو أنشطته، وتشجيع المشروعات والأبحاث الفردية. ويتم في هذا المستوى، التشاور بين التلاميذ والآباء والمعلمين في كثير من الأمور التي تهم مجالات التقدم عند التلاميذ، كما يتم التركيز بدرجة قوية على تنمية التفكير العلمي لديهم.

ويتضح مما سبق، كيف ينبغي للمعلم أن يأخذ في الحسبان العديد من المستويات عند تخطيطه للخبرات التعلمية، وأنه لا بد من تنوع هذه الخبرات والتدرج في صعوبتها، بحيث تكون سهلة في الصفوف الدنيا، وتزداد في درجة صعوبتها كلما انتقل التلاميذ إلى الصفوف الدراسية العليا.

---

(1) Maryelen G. Weimer, Editon. (1987) **Teaching Large Classes Well**. San Francisco: Jossey - Bass Inc. pp. 50 - 54.

انواع الأنشطة أو الخبرات التعلمية

توجد انواع عديدة من الأنشطة او الخبرات التعلمية التي ينبغي على المعلم أن يعرفها جيداً، وأن يأخذها في الحسبان عند التخطيط اليومي للتدريس الجيد والفعال. كما أنه من الضروري للمعلم أن يحاول عدم التركيز على جانب واحد او نمط واحد من انماط هذه الخبرات، بل يعمل على تنويعها بدرجة كبيرة، حتى تناسب ما بين التلاميذ من فروق فردية مختلفة. وتتمثل اهم أنواع هذه الأنشطة أوالخبرات في الآتي:

اولاً: الأنشطة او الخبرات التعلمية الأولية

تستخدم الأنشطة أو الخبرات التعلمية الأولية Starter Activities of Experiences لإثارة اهتمامات التلاميذ أو لطرح الأسئلة المفيدة، او لفتح باب المناقشة للتخطيط التعاوني بين المعلم والتلاميذ، والذي يحتاج إلى العديد من المواد التعلمية التعليمية. ويجب أن تثير هذه الأنشطة انتباه التلاميذ للموضوع الجديد.

فالحاجة لمعرفة شيء ما عن حادث معين أو شخص أو مجموعة من الناس أو شعب من الشعوب، أو تجربة علمية مخبرية معينة، أو نظرية هندسية محددة، أو موضوع ديني ما، أو قصيدة شعرية معروفة، أو قاعدة لغوية مهمة، يعمل على إثارة الاهتمام عند التلاميذ. ومن بين الأنشطة الأولية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها ما يأتي: عرض الصور والشرائح لعمل مقارنات بين موضوعين مختلفين، أو استخدام فيلم تعليمي قصير او اية وسيلة تعليمية أخرى لها علاقة بالدرس المطروح، أو قراءة قصة من كتاب أو صحيفة يومية، أو زيارة متحف لرؤية بعض الصور أو النماذج، أو إجراء تجربة فيزيائية أو كيميائية في المعمل، أو طرح قصيدة قصيرة أو مجموعة من الأبيات الشعرية، أو مشاهدة برامج تلفزيونية تربوية لها علاقة بالدرس الجديد، أو سماع برنامج إذاعي أو شريط تسجيل وثيق الصلة بالموضوع المطروح، أو التخطيط للقيام برحلة علمية مع التلاميذ، أو عرض تمثيلية قصيرة من جانب التلاميذ، أو التخطيط لعمل مجلة حائط تشمل العديد من الموضوعات والصور والرسوم ذات العلاقة، أو التفكير في كتابة كلمة تُلقى في صباح اليوم التالي أمام التلاميذ أو تُكتب في مجلة الحائط.

ثانياً: الأنشطة او الخبرات التعلمية التطويرية:

يتم من خلال هذا النوع من الأنشطة أو الخبرات التعلمية التي تسمى التطويرية او البنائية Developmental Activities or Experiences تحقيق اهداف الوحدة التدريسية في المعرفة

والمهارات والاتجاهات والقيم. ويوضح الشكل (5) مجموعة الأنشطة أو الخبرات التعلمية التي يمكن الاستفادة منها بصورة أو بأخرى في أية وحدة تدريسية، حيث يستطيع المعلم أن يستخدم هذه القائمة لبناء الأنشطة الخاصة بالوحدة، وذلك عن طريق توجيه الأسئلة الآتية:

هل يمكن استخدام تلك الخبرات كوسائط للتعلم في مستوى دراسي معين؟ ولو قمنا مثلاً بتطبيق السؤال نفسه على إحدى الأنشطة الموجودة في اللوحة، وليكن النشاط الأول المتمثل في تدوين الملاحظات Note-Taking لأصبح السؤال كالآتي:

هل يمكن استخدام نشاط أخذ الملاحظات كوسيلة للتعلم في الصف التاسع الأساسي في وحدة "الجهاز الهضمي" بمادة الأحياء، أو في وحدة "الزكاة" بمادة التربية الإسلامية، أو في وحدة "مناخ الوطن العربي" بمادة الجغرافيا، أو في وحدة "المنصوبات" بمادة قواعد اللغة العربية؟

والواقع أنه يمكن تحقيق ذلك، مما يشجع المعلم على اقتراح أو كتابة نشاط آخر. فمثلاً بالنسبة لنشاط أخذ الملاحظات أو تدوينها بالنسبة لوحدة مناخ الوطن العربي في الجغرافيا، فإن المعلم يستطيع أن يدع التلاميذ أو مجموعة صغيرة منهم يكتبون قائمة بأنواع الرياح، ودرجات الحرارة، وكميات الأمطار الساقطة في مناطق مختلفة من أجزاء الوطن العربي، وذلك بتجميعها من المراجع أو الكتب المقررة أو الأطالس أو الصحف أو المجلات التي تدور حول هذا الموضوع.

ويستمر الأمر هكذا، بحيث يتم طرح سؤال لكل نشاط على حدة. ولكن يجب الملاحظة هنا، إلى أنه ينبغي على معلم العلوم مثلاً عدم توجيه سؤال ما للتلاميذ طالباً منهم أن يشرحوا ما يعرفونه عن المركبات الكيميائية أو الطاقة الكهربائية أو ظاهرة التمثيل الكلوروفيلي. كما ينبغي على معلم التاريخ مثلاً أن لا يطلب من التلاميذ توضيح ما يعرفونه عن الخلافة الأموية مثلاً، وعلى معلم التربية الإسلامية ألأ يسأل التلاميذ بيان ما يعرفونه عن الميراث، وعلى معلم اللغة العربية ألأ يطلب من التلاميذ شرح كل ما يعرفونه عن "الشعر العباسي"، بل لا بد لهؤلاء المعلمين من تزويد التلاميذ بالمعلومات التي تثيرهم، قبل أن يطلب منهم تقديم أفكار بهذا الخصوص. ومن الأمثلة العديدة على الأنشطة أو الخبرات التطويرية ما هو موضح في الشكل الآتي (5) :

الشكل (5)

الأنشطة أو الخبرات التعلمية التطويرية

الرقم	أنواع الأنشطة التطويرية	امثلة على تلك الأنشطة	الأهداف التي يمكن تحقيقها
1	البحث Research	- اخذ أو تدوين الملاحظات، القراءة، الكتابة، المقابلة، جمع المعلومات، استخدام المراجع، عمل الرسوم أو الخرائط او اللوحات، كتابة التقارير.	- التدريب على مهارات جمع المعلومات. - جمع البيانات المطلوبة. - الإجابة عن الأسئلة المطروحة. - اكتساب مهارات البحث.
2	الإلقاء أو التقديم أو العرض Presentation	- إعطاء المعلومات، الوصف، تقديم الإرشادات، عرض الأشياء، ربط الحوادث ببعضها، توضيح نقاط معينة، إثبات اشياء أو نظريات محددة، القيام بالتمثيل.	- المشاركة في الأفكار مع الآخرين. - التدريب على مهارات الاتصال. - توضيح الأفكار. - تشجيع المبادرات. - تطبيق المعلومات.
3	الخبرات الإبداعية Creative Experiences	- الكتابة، الرسم، عمل النماذج، عمل التوضيحات، الدهان، الخياطة، التمثيل، المقارنة، التخيل، لعب الدور.	- التعبير عن الأفكار الإبداعية. - تشجيع القدرات الإبداعية. - إثارة الاهتمامات. - إثراء التعلم.
4	التقدير Appreciation	- الإصغاء، الوصف، القراءة، التمحيص.	- تطوير اتجاهات ومشاعر إيجابية. - زيادة خبرات التقييم.
5	الملاحظة أو الإصغاء Observation or Listining	- الملاحظة، زيارة الأماكن ذات الاهتمام، مراجعة بعض الأفلام أو الصور، الإصغاء من أجل التسجيل.	- جمع المعلومات. - كتابة الملاحظات. - عمل المقارنات والموازنات.
6	تعاون المجموعة Group Cooperation	- المناقشة، المحادثة، المشاركة، طرح الأسئلة، مساعدة الاخرين، المساهمة في عمل اللجان.	- تطوير مهارات المجموعة. - استخدام المهارات الاجتماعية. - الاشتراك في مشاريع جماعية.
7	التجريب العلمي Experimentation	- القياس، الجمع، البرهنة على شيء ما، القيام بالتجارب.	- تفسير الإجراءات المعقدة. - تنمية مهارات الاستقصاء. - جمع المعلومات.

8	التنظيم Ogranization	- التخطيط ، المناقشة، طرح المخططات او المقترحات، التلخيص، عقد الاجتماعات.	- تفسير العلاقات. - إعداد خطة عمل . - تنظيم افكار معينة.
9	التقويم Evaluation	- التلخيص، المقابلة، طرح الأسئلة، توجيه الانتقادات.	- تقويم مدى تحقيق الأهداف . - توضيح الأهداف. - تعديل الخطط.

ثالثاً : انشطة او خبرات المناقشة:

Disucssion Activities or Experiences

يستحسن في الغالب، أن تشكل المناقشة الجزء الرئيس لمعظم أنشطة الوحدة التدريسية، حيث تعمل المناقشة داخل الحجرة الدراسية على تحقيق هدفين، يتمثل الأول منهما في المساهمة بأخذ المعلومات وإعطائها، وإتاحة الفرصة للتلاميذ لتقويم ما تمَّ إنجازه، وتحديد الحاجات المطلوبة، واكتشاف الاحتمالات المختلفة قبل اتخاذ القرار النهائي.

أما الهدف الثاني، فيتمثل في توفير الوقت المناسب للمعلم لتقويم عمل المجموعات من جهة، وعمل الفرد من جهة ثانية. حيث ينبغي إجراء مناقشات طويلة عند التخطيط لإقامة معرض ما، أو عند جمع الصور والنماذج والرسوم، أو قبل البدء بكتابة المذكرات اليومية، وغير ذلك من الأنشطة.

وينبغي عدم الخلط بين مفهوم المناقشة Discussion، ومفهوم إجابة التلميذ عن أسئلة المعلم أو التسميع Recitation، حيث يتمثل التسميع في قيام التلاميذ باسترجاع أو إلقاء المعلومات المحفوظة غيباً أمام المعلم، بينما تحدث المناقشة عند تطبيق مبدأ "خذ وهات في الكلام" "Give- and - take-talk" وقد تأخذ المناقشة طرقاً عدة أهمها:

- طرح الأسئلة من جانب المعلم أو التلاميذ أو الزوار.
- إجابة الأسئلة من جانب المعلم أو التلاميذ أو الزوار.
- الإعلان عن رحلة، أو أية خبرة أو أي نشاط تعلمي آخر.

- المشاركة في مناقشة أو مناظرة علمية.
- القيام بعمليات المقارنة أو الموازنة بين موضوعين أو مشكلتين اجتماعيتين أو مسألتين علميتين أو أكثر من ذلك.
- الوصول إلى تعميمات تدور حول الأفكار الخاصة بالوحدة الدراسية.
- إزالة سوء الفهم حول نقطة معينة، أو موضوع محدد.
- تقديم تقرير من جانب أحد التلاميذ، أو مجموعة صغيرة منهم عن موضوع من الموضوعات، أو قضية من القضايا العلمية أو الاجتماعية.
- النقاش بين التلاميذ عند الوصول إلى الأنشطة أو الأسئلة المقترحة، في نهاية كل وحدة من الوحدات التدريسية التي يشملها الكتاب المدرسي المقرر على الطلاب.
- مقابلة بعض الناس أو المتخصصين من أبناء المجتمع المحلي.
- الاشتراك في لجنة من اللجان العلمية أو الاجتماعية أو الترفيهية أو التمثيلية.

رابعاً : الأنشطة أو الخبرات الفنية أو الحرفية:

Art Activites or Experiences

تشمل الأنشطة الفنية أو الحرفية هذه، صنع لوحات إعلانات للصف أو المدرسة، وأخذ مجموعة من الصور للظواهر الطبيعية أو الاجتماعية أو العلمية لاستخدامها داخل الحجرة الدراسية، وصنع النماذج أو المجسمات للخلية أو الجهاز الهضمي في العلوم، أو لطبقات الأرض في الجغرافيا، أو للهرم في الرياضيات، أو لمحرك السيارة في التربية المهنية. كما تتضمن هذه الأنشطة أيضاً جمع عدد من الصور أو الرسوم أو الأشكال التي تدور حول موضوع من الموضوعات الأدبية أو العلمية ووضعها في لوحة واحدة أو مجلة حائط من المجلات التي يصنعها الطلاب في المدرسة.

خامساً : الأنشطة الختامية: Concluding Activities or Experiences

تتمثل الأنشطة الختامية في الأنشطة الإجمالية أو التلخيصية التي تثير مجموعة من الأسئلة المهمة الآتية: من أين بدأنا؟ حيث يتم التركيز على التخطيط التعاوني بين المعلمين والتلاميذ للوحدة التدريسية. ثم أين أصبحنا الآن؟ حيث يتم التركيز على ما تعلمه التلاميذ، وعلى تشكيل التعميمات المهمة للوحدة التدريسية. ثم ما الخطوة التالية؟ حيث يتم التركيز على الأمور التي لم تكتمل بعد في الوحدة التدريسية الحالية، مع ضرورة البدء بمناقشة مثمرة حول الوحدة الجديدة.

ويمكن للمعلم وتلاميذه، أن يستخدموا الأنشطة الختامية هذه لتقويم ما حققه من أهداف. ومن بين هذه الأنشطة المناظرة، التي يتم الاهتمام بها أكثر مما هو عليه الحال في المناظرة التي قد تستخدم في الأنشطة الأولية للوحدة التدريسية.

كذلك تعتبر المناقشة الصفية من بين الأنشطة الختامية التي ينبغي أن تتركز حول الأسئلة التي طرحها التلاميذ في بداية الوحدة التدريسية، بحيث تثير اهتمامهم لما حققوه من أهداف. كما قد تستخدم المناقشة أيضاً كوسيلة من وسائل تقويم العمل داخل الحجرة الدراسية.

وتعتبر التقارير والأشكال التوضيحية من بين الأنشطة الختامية التي يجب أن يركز عليها المعلم خلال تعامله مع التلاميذ. وهنا تبدو اللوحات والرسوم والأشكال والصور من الأشياء المهمة لعرض البيانات والمعلومات في مختلف ميادين المعرفة، مما يجعلها أيسر فهماً من جانب التلاميذ.

معايير أو محكات اختيار الخبرات

توجد مجموعة مهمة من المعايير أو المحكات التي ينبغي على مخططي المناهج المدرسية ومنفذيها أن يأخذوها في الحسبان عند اختيار الخبرات التعلمية المناسبة لتلاميذهم. وتشمل هذه المعايير أو المحكات ما يأتي: الصدق Validity، والشمول Comprehensiveness، والتنوع Variety والصلاحية أو الملاءمة Suitability، والنمط أو الأسلوب Pattern (مع ما يصاحبه من مفاهيم ذات علاقة ولا سيما التوازن Balance، والاستمرارية Continuity، والتراكم Cumulation، والتكرار أو الإعادة Repetition)، وعلاقة الخبرات التعلمية بالحياة اليومية Relevance to Live، هذا بالإضافة إلى مجموعة من المعايير أو المحكات الثانوية أو الفرعية Sub or Secondary Criteria، مثل ضرورة أن تعمل الخبرات التعلمية على تنمية أو تطوير التعميمات التي يتم تدريسها، وضرورة أن تعمل الخبرات التعلمية على تهيئة الفُرص العديدة للمساهمة في تنمية أكثر من مهارة في وقت واحد. وفيما يأتي توضيح لكل معيار أو لكل محك على حدة:

أولاً: معيار أو محك الصدق Criterion of Validity

ينبغي عند التفكير في أنواع الخبرات التعلمية الواجب توفيرها للتلاميذ، أن نتذكر أهمية ارتباط هذه الخبرات ارتباطاً قوياً بالأهداف التعلمية الخاصة. فإذا كان الاهتمام مركزاً على النتاجات السلوكية، فإن أهم سؤال يمكن أن يوجه حول الخبرة التعلمية هو: هل ينتج عن هذه الخبرة تغيير في السلوك، وفي ضوء الهدف المحدد؟. وهنا تظهر نقطتان مهمتان في هذا المجال هما: طبيعة التغير في السلوك ومقدارهُ واتجاهه أولاً، والتغيرات المرافقة للتغيرات

المرغوب فيها ثانياً. لذا، فإنه لا بد من الأخذ في الحسبان، العلاقة بين الخبرة والنتاج المرغوب فيه، عند تقديم الخبرات أو الأنشطة للتلاميذ، حيث يتم تقديم الخبرات التعلمية التي تُسهم فعلاً في ذلك النتائج العلمي. فالتعرف على الشيء لا يعني تطبيقه أو القيام به. فربما يعرف التلميذ ما هو الأسلوب العلمي في التفكير، دون القدرة على تطبيقه أو استخدامه.

ويوجد العديد من الأنماط السلوكية التي أجمع المربون على أهميتها التربوية، والتي لا تظهر عند تدريس الموضوعات المدرسية التقليدية. ويعني هذا، أنه لا بد من اختيار خبرات تعلمية معينة لتحقيق نتائج محددة. فإذا أردنا من التلاميذ أن يميزوا بين الحقيقة والرأي مثلاً، فلا بد من إعطائهم تمارين تتطلب القيام بهذا النشاط أو بهذه الخبرة.

ويمثل اختيار خبرة تعلمية خاصة من أجل نتيجة محددة، أمراً مهماً بالنسبة لمجالات الأهداف التربوية الثلاثة: العقلي، والوجداني، والمهاري الحركي. حيث أن التركيز على استخدام تصنيف بلوم Bloom Taxonomy، وخاصة المجال المعرفي منه مثلاً، يساعد على تمييز أنماط الخبرات التعلمية التي تدعم عملية التذكر، من تلك الخبرات الأخرى التي تؤدي إلى الفهم أو التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم.

ويعتبر التركيز على الخبرات الصادقة، من بين الضرورات الأساسية للمنهج المدرسي، وبخاصة ما يتعلق منها بالجوانب غير المادية، أو غير الملموسة، مثل تطور خصائص واتجاهات وقيم ومعتقدات معينة. فمن الصعب على أي تلميذ أن يتعلم أداء أنماط سلوك التعاون مع الآخرين، أو حتى أن يأخذه في الحسبان كقيمة اجتماعية في المدرسة، إذا كان تركيزه منصباً بالدرجة الأولى على تحصيل درجات أو علامات عالية في المواد الدراسية المختلفة قبل أي شيء آخر. ويعود السبب في ذلك إلى أن اتصالاته ستكون قليلة مع زملائه في المواقف التعلمية المتنوعة، وسيحاول جاهداً التخفيف من التفاعل مع الأنشطة التي يغلب عليها طابع العمل الجماعي.

وحتى يتم تحقيق معيار أو محك صدق الخبرة التعلمية، فإنه من الضروري التركيز على الحقيقة أكثر من الرأي، حيث نلاحظ هنا الدور الذي يلعبه التقويم في مثل هذه الحالة. فما أن يتم وضع الهدف أو صياغته، حتى يقوم المعلمون بتوفير الخبرات التعلمية الجيدة التي تعمل على تغيير السلوك بالطريقة المرغوب فيها. وينبغي بعد انقضاء وقت معين، العمل على تقويم مدى صدق الفرضية القائلة بأن هذه الخبرة، ستعمل على الوصول إلى تلك النتيجة. وهنا لا يمثل التقويم الخطوة النهائية بالنسبة لعملية التعلم، ولكنه يعتبر عملية مستمرة تتم في جميع المراحل.

هذا، وتصبح الخبرة التعلمية صادقة، ما دامت تعمل على تغيير سلوك التلاميذ كما هو محدد في الهدف الخاص بذلك، والذي تمّ وضعه من قبل. ولكن، إذا لم تعمل هذه الخبرة

التعلمية على وضع السلوك في الاتجاه الصحيح، فإنها لن تصبح خبرة تعلمية صادقة مهما كانت قيمتها.

ثانياً: معيار او محك الشمول Criterion of Comprehensiveness

يمثل معيار أو محك الشمول أحد المظاهر الأخرى للعلاقة الوثيقة بين الخبرات التعلمية والأهداف التربوية التعليمية. فبينما يتطلب معيار أو محك الصدق الذي تمّ الحديث عنه قبل قليل، أن تعمل الخبرات على تحقيق الأهداف التدريسية الموضوعة والارتباط بها ارتباطاً وثيقاً، نجد أن معيار أو محك الشمول يتطلب من الخبرات التعلمية الصادقة، أن تعمل على تحقيق أكبر مجموعة من تلك الأهداف أو أكبر نسبة منها. حيث أن الأهداف التعليمية بدون خبرات تعلمية، لا تسهم كثيراً في تغيير سلوك المتعلمين.

وتتطلب انماط التعلم المختلفة، أنواعاً متعددة من الخبرات التعلمية أيضاً. كما لا يمثل الاجراء الأكثر فائدة لفهم المهارات العقلية بالضرورة أفضل الإجراءات الفعالة لاكتساب المهارات الحركية او لتغيير بعض الاتجاهات والقيم عند التلاميذ. فربما يقلد التلميذ معلمه بأن يستمع أو يقرأ قبل أن يبدأ بتنفيذ ما طُلب منه عمله، وربما يتفاعل مع شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص، أو ينهمك في تعلم فردي. وقد يكون التفاعل مع الأفراد مباشرة ووجهاً لوجه، وقد يكون عن طريق وسيلة تعليمية معينة أو كتاب مدرسي مقرر.

ولا يعني هذا أن الحصة التدريسية الرسمية قليلة الجدوى، بل انه ينبغي توفير الأنواع الأخرى من الخبرات التعلمية للتلاميذ، حيث يجب السماح لذلك التلميذ بالعمل بمفرده، أو مع مجموعات أخرى من التلاميذ. كما يجب أن تتاح له الفرصة للتفاعل مع العلم أيضاً.

ويقوم المعلم الماهر في مثل هذه الحالة، بتهيئة مختلف أنواع الخبرات التعلمية، التي تمكن التلميذ من تعلم أشياء متعددة مثل اكتساب المعلومات، والمهارات العقلية والاجتماعية، والمعتقدات، والاتجاهات والقيم المختلفة. كما ينبغي عليه أيضاً إيجاد مجموعة من الخبرات أو الأنشطة التي تعلم التلميذ كيف يتعلم بمفرده أحياناً، ومع مجموعات أخرى صغيرة أحياناً أخرى.

ثالثاً : معيار او محك التنوع Criterion of Variety

يرتبط معيار أو محك التنوع ارتباطاً وثيقاً بمعيار أو محك الشمول. وبما أن التلميذ يعتبر كائناً حياً ينمو باستمرار، فإنه يجب أن يتم اختيار الخبرات التعلمية في ضوء النمو العام للتلميذ، وان تتنوع الخبرات لتلبي ما بين التلاميذ من فروق فردية في القدرات والاهتمامات والحاجات والميول. فكلما كان مجال الخبرات التعلمية المعروضة متنوعاً وواسعاً، وجد

التلاميذ أنشطة تناسب احتياجاتهم، وتمكنهم من السير بخطى حثيثة نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة أو الموضوعة من قبل.

ويتطلب الأمر تنويع الأهداف التدريسية تنويعاً كبيراً أيضاً في الخبرات التعلمية، حيث تسمح الخبرات التعلمية المتعددة بتحقيق تلك الأهداف، ومراعاة اهتمامات التلاميذ المختلفة. ولتنوع الخبرات فائدة أخرى تتمثل في مناسبتها للتلاميذ الذين ينحدرون من عائلات مختلفة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي والعقائدي.

وإذا كان هدفنا هو تغيير سلوك هؤلاء التلاميذ، فلا بد من أن يكون توسيع اهتمامات التلاميذ من الواجبات المهمة للمدرسة[1]. ويستحسن أن يعمل التوجيه السليم من جانب المعلم على توسيع أفق التلاميذ، والذي لا يمكن أن يتم بنجاح إلاّ بإيجاد أو توفير خبرات تعلمية واسعة التنوع.

رابعاً: معيار أو محك ملاءمة الخبرات Suitability Criterion of Experiences

يهتم معيار أو محك ملاءمة أو مناسبة الخبرات التعلمية بضرورة أن تكون تلك الخبرات مناسبة لكل من المستوى العام لمجموعة التلاميذ، والمستويات الخاصة لك فرد من أفراد تلك المجموعة. ويبدو أن تصنيف بلوم للمجال المعرفي مناسب من حيث ترتيب الأنشطة أو الخبرات التعلمية وتتابعها، التي تتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن الواضح المميز إلى الأكثر تجريداً ورمزية. ويدعو ذلك إلى الحاجة لاختيار الأنشطة التعلمية بالترتيب الذي تمّ عليه تصنيف بلوم.

وتعتبر مراعاة استعداد المتعلمين من أهم متطلبات ملاءمة الخبرات التعلمية للمستوى الجماعي والفردي، حيث تنجح عملية التعلم بفاعلية مرتفعة، إذا ما راعت الاستعداد الجسمي والنفسي والاجتماعي والعقلي لهؤلاء المتعلمين.

ويبدو أن هناك خطوة من الضروري القيام بها قبل تقديم الخبرة التعلمية إلى التلاميذ، ألا وهي خطوة الاستعداد Readiness. ولكن لا يعني ذلك أن يبقى المعلم متفرجاً حتى يصل المتعلم إلى درجة الاستعداد المطلوبة، بل إن عليه تقديم الخبرات التعلمية الجيدة التي تساعد المتعلم على تطوير قدراته لعمل الواجب الجديد.

ومن الضروري في حالة الاستعداد هذه، الأخذ بالحسبان مدى تقدم المتعلم Pacing، لأن الاستعداد يشير إلى مرحلة من مراحل نمو المتعلم نفسه، حيث يساعده تفاعل العوامل المتعددة على النجاح في أداء واجباته. وتهتم عملية تقدم المتعلم هذه بتوقيت الخبرات التعلمية

(1) Joseph F. Callahan and Leonard H. Clark (1998) **Teaching in the Middle and Secondary Schools.** Fourth Edition.. New York: Macmillan Publishing Company pp. 311 - 312

المطروحة وصعوبتها. لذا، يمثل النجاح أقوى العوامل المشجعة لتقدم المتعلم. ولهذا السبب، يجب ألا تكون الخبرات التعلمية صعبة جداً على المتعلم إلى الدرجة التي لا تمكنه من تحقيق القدر اليسير من النجاح في تطبيق الخبرات التعلمية. وفي الوقت نفسه، ينبغي ألا تكون تلك الخبرات من السهولة بحيث لا تحتاج إلى جهود تذكر في سبيل تحقيقها.

خامساً : محك او معيار ارتباط الخبرات التعلمية بالحياة:

Relavance of Experience to Life Criterion

عندما نقول بأنه ينبغي على الخبرات التعلمية المختارة أن تكون وظيفية، فإن ذلك يعني ضرورة إيجاد علاقة وثيقة بين تلك الخبرات التي يتم تقديمها للتلاميذ، وبين الحياة التي يحيونها، ليس في الوقت الحاضر فحسب، بل وفي المستقبل كذلك.

وبما أن انتقال أثر التعلم يحدث بدرجة كبيرة عندما يتشابه الموقف التعلمي بواقع الحياة، فإنه لا بد من اختيار الموقف الذي يساعد المتعلم على تطبيق مجالات الحياة المختلفة. وبهذه الطريقة، يصبح التعلم ذا معنى. ومن واجب المعلم في هذه الحالة أن يختار الموقف القريب من واقع الحياة، أو الشبيه به.

ويعتقد أصحاب الراي القائل بضرورة زيادة انتقال اثر التعلم، بأنه ينبغي أن يرتبط ما يجري داخل المدرسة ارتباطاً قوياً بما يدور خارجها. حيث لا يمكن أن تنجح المدرسة في عملها إذا كانت منعزلة عن المحيط الاجتماعي والثقافي الذي تقع داخله، وخاصة في هذا العالم المتغير الذي نعيش فيه. وإذا تمكن المعلمون من أن يعيشوا في بروج عاجية، بعيداً عما يدور في المجتمع من أحداث وتغيرات، فلن يستطيع التلاميذ أن يفعلوا ذلك، لأنهم بحاجة إلى التعلم مما يدور في هذه الحياة، وأن يمروا بخبرات تعلمية عديدة تفيدهم في حاضرهم ومستقبلهم.

وهنا يتبلور دور المعلم في محاولة تقريب الواقع التدريسي داخل الحجرة الدراسية، لما يدور في المجتمع المحلي أو القومي أو الإسلامي او العالمي. ويكون ذلك عن طريق طرح العديد من الأمثلة العلمية أو الثقافية او الدينية أو التاريخية أو الجغرافية أو الرياضية أو الاقتصادية أو المهنية، كلما تطرق إلى أي موضوع دراسي أو أية مشكلة علمية او إجتماعية أو إنسانية تواجه مجتمعه المحلي.

كما يمكن تطبيق أو مراعاة معيار أو محك علاقة الخبرات التعلمية بالحياة اليومية، عن طريق القيام بالرحلات العلمية المدرسية أو الزيارات أو الجولات القصيرة للمعارض أو المصانع أو المؤسسات أو الشركات أو المزارع أو المناطق الطبيعية، لربط ما تتم دراسته في الحجرة الدراسية، بما هو موجود في واقع الحياة التي يحياها أبناء المجتمع الذي ينتمي إليه هؤلاء التلاميذ.

سادساً : معيار أو محك النمط السلوكي:

Criterion of Behavioral Pattern

لا بد أن تبرهن الخبرات التعلمية على وجود علاقة قوية تربطها بالخطة التربوية العامة من جهة، وتساهم في تحقيق الأهداف والتغيرات المرغوب فيها بالنسبة للتلاميذ من جهة ثانية. ويتكرر هذان الجانبان من جوانب معيار النمط السلوكي عند اختيار خبرات تعلمية جديدة. وهنا لا بد من أن تكون الخبرات التي تقدمها المدرسة ذات علاقة قوية مع بعضها بعضاً، حتى يظهر معيار النمط أو الأسلوب، الذي يعتبر أساساً للتربية الرسمية، والذي يميزها عن التربية غير الرسمية.

وتظهر عند تنظيم الخبرات التعلمية المنهجية عدة مشكلات أهمها: التوازن، والاستمرارية، والتراكم، وتكرار الخبرات. وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:

أ - **التوازن Balance** : نظراً لأن الكائن البشري يسير نحو مرحلة النضج بشتى الوسائل من خلال التفاعل بين عمليات النمو والبيئة، فإنه لا بد من توافر خبرات تعلمية محددة للوصول إلى تلك المرحلة. وتوجد بعض هذه الخبرات خارج المدرسة، في حين ينبغي تقديم خبرات تعلمية أساسية للتلميذ داخل المدرسة. ويؤدي الفشل في تزويد التلاميذ بالخبرات الخارجية والخبرات الداخلية بشكل متقارب أو متساوٍ، إلى ظهور مشكلة عدم التوازن.

وتظهر هذه المشكلة في العادة من مصدرين هما: حاجات التلميذ التطورية، ومطالب المجتمع الذي يعيش فيه. فإذا ما تمّ التركيز على حاجات المجتمع ومطالبه على حساب حاجات المتعلم، فإننا سنحصل على منهج مدرسي غير فعّال أو غير متوازن.

وإذا تمّ تخطيط المنهج على أساس حاجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم مع إهمال حاجات المجتمع ومتطلباته، فإن مشكلة عدم التوازن ستظهر من جديد. لذا، فإن الاهتمام بحاجات المتعلم وحاجات المجتمع تحقق مبدأ التوازن في الخبرات التعلمية أولاً وفي المنهج المدرسي ككل ثانياً.

ب - **الاستمرارية Continuity**: يشير مبدأ الاستمرارية إلى الحقيقة القائلة بأن التعلم عملية مستمرة ومتكاملة، حيث لا يمكن اعتبار كل خبرة بمفردها، لأنها تعتمد بدرجة قليلة أو كبيرة على الخبرات السابقة لها. فإذا اتصفت الخبرة بعدم الارتباط بغيرها، فإن التلميذ سيواجه مشكلات عديدة أهمها فقدان معنى الهدف الذي يسعى لتحقيقه، مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في عملية التعلم نفسها.

وينبغي إيجاد نوع من الاستمرارية في التطور عند الانتقال من فكرة أو مجموعة من الأفكار إلى أفكار أكثر صعوبة وتعقيداً منها، ترتبط فيها الخبرات اللاحقة بالخبرات السابقة لها ارتباطاً قوياً. كما يجب أن تشكل خبرات التفكير والعمل، أساس الاستمرارية التي يرى فيها المتعلم مبدأ الارتباط والعلاقة الوثيقة.

وهنا، لا بد من تنمية الأفكار الأساسية بشكل مستمر، وخاصة تلك التي تتضمن مجموعة من المفاهيم والتعميمات التي تمثل النتائج التربوية المرغوب فيها. كما ينبغي أيضاً، مراعاة تدرج الخبرات من السهل الواضح إلى الصعب المعقد، مع وجود ترابط منطقي أو علمي بينها.

ومن الضروري للمعلم أثناء عرضه للخبرات التعلمية، وخاصة تلك التي تعمل على تطوير قدرة التلاميذ على التعميم، أن يكون على دراية بالمبادىء التي تساعد على الاستمرارية في الخبرات. كما يجب على المتعلم أيضاً أن يدرك جيداً أثناء تعامله مع الخبرات الصعبة، أن هناك علاقة تربط الخبرات الصعبة بالخبرات السهلة السابقة لها.

وبعبارة أخرى، فإن الاستمرارية تمثل سمة من سمات عملية النمو، والتي ينبغي أيضاً أن تكون إحدى خصائص الخبرات التعلمية المدرسية التي تعمل بدورها على نمو التلاميذ، وإذا لم تكن هناك استمرارية، فإن النمو سيستمر، ولكن ربما في الاتجاه غير المرغوب فيه. وبمعنى آخر، فإنه لا بد من وجود نوع من الاستمرارية بين الخبرات المقدمة للتلميذ داخل المدرسة وخارجها، لأن النمو يتأثر بجميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ، وليس فقط تلك التي يتم تقديمها لهم داخل الحجرة الدراسية. وتشير الاهتمامات والحاجات والمشكلات والأهداف في حياة التلميذ، إلى ضرورة ربط ما يعمله هذا التلميذ داخل الصفوف الدراسية بالأنشطة الأخرى التي يقوم بها خارج تلك الصفوف.

جـ - التراكم Cumulation : تؤدي التوضيحات عن مبدأ الاستمرارية السابق، إلى مبدأين مترابطين هما: تراكم الخبرات التعلمية وتكرارها، حيث يعتمد الوصول إلى مرحلة النضج وما يصاحبها من تعقيدات، على تراكم أنواع السلوك السابقة. ولكن ليس المهم في النمو تجميع الخبرات التعلمية، بل العمل على توسيعها وبيان أثر علاقتها بالأهداف العامة والأهداف التعليمية الخاصة، حيث ستعمل الخبرات التعلمية التي تركز على اكتساب المعلومات، على تمكين التلاميذ من الحصول عليها عندما يستمرون في النمو. ومع ذلك، فليس من الضروري عند جمع المعلومات هذه، أن تؤدي بالتلاميذ إلى تطبيقها أو تحليلها أو تركيبها، بل لا بد لاكتساب هذه المهارات العقلية، من استخدام الخبرات التعلمية التي تركز خصيصاً عليها.

ويبدو أن اكتساب المهارات يتم بصورة تراكمية أيضاً. فما أن يطور التلميذ بعض المهارات في موضوع ما، حتى يساعده ذلك على تنمية مهارات أخرى في موضوعات أو مواد دراسية

جديدة. لذا، فإن على المعلم الناجح، أن يختار الخبرات التعلمية التي تتصف بأنها:

- تراكمية في تأثيرها على الاتجاه السليم نحو الأهداف المرغوب فيها.
- تشجيعية لبعضها بعضاً في تحقيق أكثر من هدف تربوي واحد.

وباختصار، فإن المهم هو ليس تراكم الخبرات فقط، بل كونها تعمل على إكساب التلاميذ المعارف والمهارات الضرورية لتطبيقها في الحياة الواقعية.

د. تكرار الخبرات Repitition of Experiences : يمثل تكرار الخبرات التعلمية عاملاً أخر من عوامل إنتاج الأنماط السلوكية لدى التلاميذ، حيث لا يقتصر هدف التربية على تشكيل نمط سلوكي محدد فحسب، بل يجعل من التدريب على هذا السلوك عادةً متأصلة لدى التلاميذ أيضاً. فمثلاً، عند تعليم التلاميذ بعض المهارات كحل المسائل الرياضية أو الفيزيائية أو رسم خريطة جغرافية أو تاريخية أو لوحة فنية أو شكلاً هندسياً، فإن ذلك يجعل من حل تلك المسائل أو عملية الرسم، عملية سهلة بالنسبة إليهم، مما يعزز بالتالي من عملية التعلم. وتعتبر هذه الفكرة (والتي تحتم على التلاميذ، التدريب على مهارات خاصة، أو تطالبهم بتعليم الحقائق عن طريق التكرار) من الأفكار المعروفة في المدارس. ولكن يجدر الاهتمام هنا بتنويع المواقف التعلميةأيضاً لتحقيق أهداف تربوية عديدة.

سابعاً : معايير أو محكات ثانوية Secondary Criteria : توجد مجموعة من المعايير أو المحكات الثانوية، التي ينبغي أخذها في الحسبان عند اختيار الخبرات التعلمية. وأهم هذه المعايير أو المحكات ما يأتي:

(أ) يجب أن تعمل الخبرات التعلمية على تنمية أو تطوير التعميمات التي يتم تدريسها. فما أن يتم تحديد التعميمات ذات العلاقة بموضوع الدرس، حتى يتم تقويم كل خبرة تعلمية في ضوء علاقتها بتلك التعميمات. وفيما يلي مثال توضيحي على ذلك:

تعميم: يؤثر استغلال الموارد الطبيعية في معايير الحياة التي نحياها.

خبرة تعلمية: يوزع المعلم على التلاميذ خريطة المغرب العربي، موضحاً عليها مناطق إنتاج الحبوب والزيتون والفواكه في المناطق الخصبة لسواحل تونس والجزائر والمغرب. ويعرض المعلم بعد ذلك على التلاميذ لوحة تبين أهم صادرات تلك الأقطار، ويطرح الأسئلة الآتية:

- هل تنتج أقطار المغرب العربي الثلاثة أكثر مما تحتاجه من القمح والزيتون والفواكه؟
- هل يوجد فائض في إنتاج هذه المحاصيل أم لا؟ ولماذا؟

ثم يأخذ المعلم في تشجيع التلاميذ على تشكيل الفرضيات التي توضح أسباب هذا الفائض مثل: التربة الخصبة، والمناخ المناسب، والأيدي العاملة الرخيصة، ووفرة المياه، واستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، كالآلات الزراعية، والأجهزة الميكانيكية، والبذور المحسنة، والأسمدة الكيماوية، والزراعة بالتنقيط، واستخدام نظام الدورات الزراعية، وغير ذلك.

وترتبط هذه الخبرة التعلمية بالتعميم الذي يعمل على تطوير مفاهيم الموارد الطبيعية كالتربة الخصبة ووفرة المياه، والمناخ المناسب، ومفاهيم معايير الحياة كالآلات، والأجهزة، والتكنولوجيا، والدورات الزراعية.

(ب) يجب أن تعمل الخبرات التعلمية على توفير عدة فرص للمساهمة في تنمية أكثر من مهارة واحدة. وفيما يأتي مثال توضيحي على ذلك:

يمكن للمعلم أن يطلب من تلاميذه تسمية بعض المدن في شبه جزيرة العرب، ثم يختار المعلم منها بعد ذلك ثلاث مدن، بحيث تكون ذات اقتصاديات مختلفة: الأولى مدينة يقوم اقتصادها على إنتاج النفط أو التعدين، والثانية يعتمد اقتصاد سكانها على الصناعة، والثالثة يرتكز اقتصادها على التجارة وصيد الأسماك.

وبعد ذلك، يقوم المعلم بتحديد هذه المدن على خريطة الوطن العربي، ويشرح كيف يختلف سكانها في أسلوب حياتهم، ويتم في هذه الخبرة استرجاع المعلومات وتنمية مهارة الخرائط وقراءتها، وربط الموضوع بطريقة الحياة التي يحياها السكان في تلك المدن الثلاث.

ويمكن بعدئذ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، تتعهد كل واحدة منها بتحمل مسؤولية جمع المعلومات والبيانات عن كل مدينة، ونمط معيشة سكانها، لتبدأ بعد ذلك عملية المقارنة والموازنة بين المجموعات الثلاث.

يتضح من كل ما سبق، أنه عند اختيار الخبرات التعلمية الجيدة للمنهج، فانه لا بد من الأخذ في الحسبان مجموعة من المعايير أو المحكات التي تتمثل في الصدق، والشمول، والتنوع، والصلاحية، وعلاقة الخبرات بالحياة، والنمط السلوكي أو الأسلوب، إضافةً إلى بعض المعايير الثانوية. هذه المعايير جميعاً، ينبغي على المعلم الناجح أن يعرفها جيداً، قبل تقديم الخبرات التعلمية للتلاميذ، حتى يراعيها عند اختياره للخبرات التعلمية التي تسهم في تحقيق نمو المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه.

معايير تنظيم الخبرات التعلمية

ما أن يتم اختيار الخبرات التعلمية المناسبة للتلاميذ حسب المعايير المطلوبة، حتى يصبح من الضروري للمعلم القيام بتنظيم هذه الخبرات[1]. وتتضمن الأهداف التربوية المهمة، أنماطاً

(1) Tabachnick, Robert, and Zeichner, Kenneth M. (2003) **Issues and Practices in Inquiry - Oriented Teacher Education.** Third Edition. New York: The Falmer Press p. 67.

سلوكية معقدة يمكن تطويرها بشكل تدريجي بعد مرور فترات زمنية معينة. فمثلاً، لا يمكن للتلميذ اكتساب القدرة على القراءة الناقدة، وعمل التفسيرات الشاملة والصحيحة لما قرأ فعلاً في عدد قليل من الدروس، إلاّ فهم المبادىء والنظريات التي تؤدي إلى اكتساب خبرات تعلمية متنوعة.

وإذا تُركتْ عملية تطوير مثل هذه الأنماط السلوكية المعقدة لفترات تعلمية غير متصلة، فإن التحصيل المناسب يصبح صعباً، حيث تتمثل الخطوة الأولى والمهمة لبناء المنهج المدرسي، في تنظيم العديد من الخبرات التعلمية المطلوبة، والتي تساعد التلاميذ في تطوير الأنماط السلوكية المعقدة يوماً بعد يوم، ومحاولة ربطها ببعضها بعضاً، لزيادة الفهم الموحد للمعارف والمهارات الأساسية.

ويتلخص الهدف الرئيس من تنظيم الخبرات التعلمية، في زيادة الحد الأقصى لتأثير أكبر عدد من الخبرات التعلمية المطلوبة لتطوير الأنماط السلوكية المعقدة، حيث توجد ثلاثة معايير أو محكات ضرورية لتنظيم خبرات المنهج بشكل سليم ودقيق، وهي: الاستمرارية والتتابع والتكامل. ونظراً لأهمية هذه المعايير الثلاثة، فانه لا بد من توضيح كل واحد منها على حدة كالآتي:

1 - **معيار أو محك الاستمرارية Continuity Criterion :**

يشير معيار الاستمرارية إلى التكرار الرأسي لعناصر المنهج. فإذا كان الهدف المنشود يتمثل في تنمية مهارات القراءة، فمن الضروري وجود استمرارية لفرص تدريب الطلبة على تلك المهارات، وإذا كانت المهارات الاستقرائية تمثل هدفاً مرغوباً فيه، فلا بد من تنظيم الخبرات بطريقة تجعل الطلبة يستمرون في التدريب عليها. وهنا، فان على المعلم مراعاة ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة التي مرّ بها التلاميذ كي تكون استمرارية لها.

2 - **معيار أو محك التتابع Sequence Criterion :**

يرتبط معيار أو محك الاستمرارية السابق، بمعيار أو محك آخر مُهم هو التتابع. فإذا كان معيار الاستمرارية يركز على ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة، فإن معيار التتابع ذهب إلى مدى أبعد من الاستمرارية، حيث لا يركز هذا المعيار على أهمية الحصول على كل خبرة تعلمية ناجحة تعتمد على خبرة سابقة فحسب، بل ويذهب إلى أبعد وأعمق من ذلك، حيث يتعرض إلى مسائل ذات علاقة بتلك الخبرات. فمثلاً يتضمن معيار التتابع عند تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغتين العربية والأجنبية، توفر شرط يتمثل في زيادة المواد المقروءة والمطلوب كتابتها، والأكثر صعوبة مما عهدهُ التلاميذ من قبل، وتوسيع عمليات المهارات المتضمنة في القراءة والكتابة، بحيث لا يصبح برنامج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي على سبيل المثال، تكراراً لما هو عليه في الصف الثالث الأساسي، بل يذهب إلى مستوىً أكثر اتساعاً وعمقاً منه.

ومن الجدير بالذكر، أنه يمكن تحقيق تتابع دقيق للخبرات أو الأنشطة التعلمية دون الحاجة إلى تغيير في محتوى المنهج. فمثلاً، يمكن طرح مفهوم "الاعتماد المتبادل بين بني البشر" على

تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا، مع قيامهم بأنشطة تتناسب مع مستواهم وقدراتهم، في حين يمكن لطلاب المرحلة الثانوية أن يتناولوا هذاالمفهوم بمعنىً أكثر عمقاً مع الزيادة في مشاركتهم الفاعلة بخبرات أو أنشطة تعلمية أكثر تعقيداً وتطوراً وعمقاً.

3 - **معيار أو محك التكامل Integration Criterion**

يشير هذا المعيار أو المحك إلى العلاقة الأفقية للخبرات التعلمية. إذ ينبغي أن يعمل تنظيم الخبرات التعلمية بشكل أفقي، على مساعدة التلاميذ في زيادة حصولهم على وجهة نظر موحدة، ودمج سلوكهم في عناصر الخبرات التي يتعاملون معها. فمثلاً، لا بد عند تطوير مفاهيم اللغة العربية أو العلوم، أن يتم ربط هذه الأفكار بمواد دراسية أخرى، تزداد بموجبها نظرة التلاميذ التكاملية لهذه المواد، وتتطور المهارات والاتجاهات الإيجابية نحوها في السنة الدراسية نفسها.

وباختصار، فإنه إذا كانت معايير الصدق والشمول والتنوع والصلاحية والعلاقة بالحياة والنمط السلوكي، تمثل معايير اختيار الخبرات التعلمية قبل تنظيمها، فإن الاستمرارية والتتابع والتكامل تمثل مجموعة المعايير أو المحكات التي لا بد من اعتمادها عند التفكير في تنظيم الخبرات أو الأنشطة التعلمية من أجل جعلها أكثر فاعلية في تأثيرها على المتعلمين.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل الثامن

يتضح مما سبق أن الخبرات التعلمية تتكامل مع المحتوى من خلال المواقف التعليمية التعلمية التي يتفاعل معها المتعلم. ولذلك نجدها في مضمونها أقرب إلى مفهوم النشاط الذي يبذله المتعلم سواء كان هذا النشاط في شكل مجهود عقلي أو مجهود عضلي يقوم به المتعلم من أجل تحقيق هدف تربوي معين من الأهداف التي ينشدها المنهج المدرسي.

وسواء كانت أنواع النشاط كلامية أو رياضية، ساكنة أو متحركة، داخل المدرسة أو خارجها، في الصحراء أو في قلب العمران، في المصنع أو في المزرعة، وسواء أكان النشاط هادفاً لإخراج صحيفة مدرسية أو مجلة حائط، أو تمثيل رواية تاريخية، أو في عزف منفرد على العود أو غناء جماعي ضمن فرقة المدرسة، أو في قيادة حملة للنظافة أو غرس الأشجار، أو جمع الأموال من أجل مساعدة الفقراء، فكل تلك الأنواع يُعد وحدة متكاملة طالما تنبثق الخبرة من حاجة أصيلة للمتعلم، وتحقق ذاته وتصقله وتعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والنفع.

هذا ويمكن تقسيم النشاط التربوي إلى عدة أنواع منها:

1 - **نشاط داخل الصف:**

ويتمثل هذا النشاط في عرض ومناقشة الملخصات التي يعدها المتعلمون، وكذلك إعداد مكتبة الصف واستخدامها، وإعداد مجلة حائط داخل حجرة الدراسة، وتقسيم طلاب الصف

الواحد إلى مجموعات عمل تقوم كل مجموعة بعمل معين، وإجراء بعض التجارب البسيطة، وإجراء محادثات أو عمل حوار بينهم، وغير ذلك من ألوان النشاط المختلفة التي تتم داخل حجرة الدراسة.

ب - نشاط داخل المدرسة:

يحدث هذا النشاط خارج الصف الدراسي، لكنه يتم داخل المدرسة مثل تكوين جمعيات أو جماعات مختلفة كجمعية العلوم وجمعية الرياضيات، وجماعة التصوير، والجماعة الدينية، وجماعة الصحافة، وجماعة الإذاعة، وكذلك إقامة المعارض المدرسية، وعقد الندوات داخل المدرسة، والقيام بالتدريبات العملية بالمعامل، وإقامة المباريات الرياضية داخل المدرسة، والاشتراك في تنظيم وإدارة وضبط المدرسة مثل يوم (الحكم الذاتي المدرسي) الذي يتم فيه توزيع الأدوار أو الوظائف على الطلاب لممارسة مهام كل منها.

جـ - نشاط خارج المدرسة:

تتمثل أنواع النشاط خارج المدرسة في الحملات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه المدرسة، كأن يقوم الطلاب بحملات نظافة في الحي أو القرية التي يعيشون فيها أو تشجير الشوارع، أو المساهمة في مكافحة الأمراض المتوطنة، أو جمع التبرعات لعمل مشروعات خيرية في المجتمع المحلي، أو القيام بالمسابقات الثقافية والفنية والعلمية والرياضية بين المدارس.

كذلك تتعدد وظائف النشاط التربوي بتعدد وتنوع المواقف التي يتضمنها النشاط، ومن أهم وظائف النشاط التربوي ما يأتي:

1 - **إكساب الطلاب مواصفات المواطنة الصالحة:** حيث لا يتوقف إكساب الطلاب مواصفات المواطنة الصالحة عند حد تزويدهم بالمعلومات المكتوبة أو المسموعة فقط، ولكن تعتمد عملية الاكتساب هذه إلى حد كبير على الممارسات العملية التي تتمشى مع مفهوم المواطنة الصالحة، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة المسؤوليات الشبيهة بتلك التي سيواجهونها في حياتهم كمواطنين من خلال برامج النشاط التربوي التي يشترك الطلاب في تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها وتقويمها.

2 - **اكتشاف ميول الطلاب ورعايتها وتنميتها:** حيث كثيراً ما تظهر مواهب الطلاب وتتكشف ميولهم أثناء ممارستهم لشتى ألوان النشاط التربوي، الأمر الذي يؤدي بهم إلى إشباع ميولهم وصقل مواهبهم، وبالتالي يكسبهم خبرات تربوية مفيدة في جميع جوانب شخصيتهم.

3 - **تحقيق النمو العقلي والوجداني والبدني للطلاب:** حيث يتفاعل المتعلم خلال عملية النشاط بكل كيانه العقلي والوجداني والبدني مع المواقف التي يتضمنها النشاط التربوي (رياضياً

وثقافياً وفنياً) الأمر الذي يسمح بالنمو البدني السليم، وكذلك بالنمو العقلي السليم (العقل السليم في الجسم السليم). ففي النشاط التربوي فرصة للمتعلم يقوم من خلالها بممارسة الألعاب الرياضية ورسم اللوحات أو عمل النماذج والمجلات أو ممارسة الخطابة. وهذا كله يؤدي إلى النمو في الاتجاه الصحيح عقلياً وبدنياً. كذلك يكسب النشاط التربوي، الطلاب الكثير من القيم الخلقية والروحية مثل: التعاون، والتضحية، والمثابرة، وضبط النفس، وعدم الأنانية، وتحمل المسؤولية، واحترام العمل، وغير ذلك من القيم المرغوب فيها.

4 - **توسيع نطاق التفاعل بين الطلاب والمواقف التعليمية التعلمية:** فانطلاقاً من أن النشاط التربوي لا تحده جدران الصف، كما لا تحصره بوابة المدرسة، لأنه يتضمن مواقف متعددة، قد تمارس داخل الصف أو خارجه (سواء داخل المدرسة أو خارجها)، فإن هذا يؤدي إلى تعدد المواقف التعليمية التعلمية بما فيها من مثيرات تسهم في شحذ اهتمامات الطلاب لكي يتفاعلوا معها ويكتسبون من خلالها خبرات تربوية اتفاقاً مع الرأي القائل بأنه كلما تعددت المواقف التعلمية التعليمية وتنوعت، كان العائد التربوي على المتعلم أكبر وأعمق في تأثيره.

5 - **إثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعال:** حيث يتضمن النشاط التربوي في صوره المتنوعة، العديد من المثيرات التي تجذب انتباه المتعلم وتدفعه للتفاعل معها، وبالتالي يعود ذلك التفاعل عليه بالنفع والإقبال على مواقف التعلم عن رغبة واقتناع بها لما يستشعره فيها من فوائد كثيرة تعود عليه. وبذلك يصبح النشاط التربوي محققاً لشرط أساسي من شروط التعلم الجيد يتمثل في الدافعية التي تدفع المتعلم للتفاعل في نشاط وحيوية وتركيز مع المواقف التعلمية المتوفرة، الأمر الذي يضفي على التعلم حيوية ويجعله أكثر فاعلية.

6 - **تقوية العلاقة بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة:** فمما لا شك فيه أنه كلما كانت العلاقة قوية بين الطلاب والمعلمين ورجال الإدارة المدرسية بوجه عام، كان العائد التعليمي على الطلاب أفضل وأقوى تأثيراً، لأن ذلك يشعرهم بالجو الأسري الذي يتصف بالألفة والمودة والرحمة والتعاون وهذا لن يتأتي إلا من خلال مواقف النشاط التربوي التي تتطلب إقامة علاقة بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين معلمهم، وبينهم وبين إدارة المدرسة. فمثلاً القيام بنشاط مثل "يوم الحكم الذاتي المدرسي" الذي فيه تتوزع المسؤوليات على الطلاب بدءاً بالعامل في المدرسة، وانتهاءً بمدير المدرسة، فإن هذا يتطلب أن يتلقى كل طالب تعليمات وتوجيهات من المسؤول الأعلى في المدرسة حتى يقوم بدوره كما ينبغي أن يكون. كل ذلك يُعطي الفرصة لنمو العلاقات وتقويتها بين الطلاب والمعلمين والمديرين. وينطبق القول نفسه على عملية الإعداد لحفلة في المدرسة أو القيام بزيارة أو رحلة تعليمية خارج المدرسة أو

عقد ندوات أو اجتماعات بين ممثلي الطلاب وهيئة التدريس أو إقامة مباريات رياضية بين الطلاب واعضاء هيئة التدريس.

7 - **تحقيق انفتاح المدرسة على المجتمع المحلي الذي تتواجد فيه:** فقد ترددت النداءات التي تطالب بتحقيق انفتاح المدرسة على بيئتها المحلية من خلال ما يعرف "باليوم المفتوح" من أجل أن يتعرف الطلاب على خصائص مجتمعهم الذي يعيشون فيه ويشاركون في مواجهة قضاياه ومشكلاته مع آبائهم وذويهم. ولن يتحقق ذلك إلاً عن طريق المواقف المختلفة التي يوفرها النشاط التربوي تحت توجيه المدرسة ورعايتها، مثل: الزيارات الميدانية لأهم معالم البيئة، والتعرف إلى مصادر الطاقة والثروة فيها، وكيفية استثمارها، والمشاركة العملية مع أهل الحي أو القرية أو المدينة في مواجهة مشكلات البيئة، وذلك من خلال مكافحة التلوث، وجمع القمامة، وتشجير الشوارع، ومقاومة الأمراض المتوطنة والوقاية منها، وغير ذلك.

ومما يجدر بنا ذكره أن النشاط التربوي لا يتم بصورة عفوية أو ارتجالية، ولكن ثمة معايير تحكم اختياره مثل: ارتباطه بالأهداف التربوية المنشودة بصفة عامة، وأهداف المنهج المدرسي على وجه الخصوص، وملاءمة النشاط لطبيعة المتعلم من حيث حاجاته واهتماماته واستعداداته وقدراته، وكذلك ضرورة أن يسهم النشاط التربوي في تحقيق الوعي لدى الطلاب بأهم المشكلات والقضايا التي تدور في مجتمعهم، وكذلك ألاّ يكون النشاط المختار مضيعة للوقت أو الجهد أو النفقات بالنسبة للمعلم وطلابه، وإمكانيات المدرسة. كذلك يجب ألاّ يكون النشاط مفتعلاً أو مصطنعاً، بل يجب أن يكون وليد حاجة حقيقة، هذا بالإضافة إلى ضرورة تحقيق الشمول والتوازن والتكامل بين صور وأشكال النشاط المدرسي بحيث يكون ثمة تنوع في الأنشطة وعدم تركيز على بعض الأنشطة وإهمال الأخرى، مع ضرورة توفير التنسيق بينها بالشكل الذي يسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة. كذلك يجب أن يتوافر في النشاط الخارجي، الأمن والحماية للقائمين به منعاً من وقوع الأذى أو الضرر الذي قد يتعرض له الطلاب خاصة عند زيارة أماكن بها آلات أو معدات أو مواد متفجرة. وأخيراً، يجب أن تكون ثمة متابعة وتقويم مستمرين عند القيام بالنشاط وبعد الانتهاء منه للوقوف على مدى فعاليته في تحقيق الأهداف المرغوبة والاستفادة من نتائج التقويم في المواقف الجديدة.

الفصل التاسع

تدريس المنهج المدرسي

مقدمة:

ما أن يتم وضع أهداف المنهج المدرسي واختيار المحتوى والخبرات التعلمية في ضوء تلك الأهداف، حتى تصبح خطوة تدريس ذلك المنهج أو تطبيقه أو تنفيذه ضرورية للغاية. ومع أنه لن يتم في هذه الخطوة التركيز على طرائق التدريس المختلفة، إلا أنه لابد من توضيح العديد من الأمور العامة ذات العلاقة بعملية تدريس المنهج.

ونظراً لأن مفهوم التدريس غير واضح لدى الكثيرين، فإنه سوف يتم تحديده من وجهة نظر بعض المتخصصين في هذا المجال. كما أن المقام يتطلب الحديث عن عدد من المبادىء العامة التي يجب مراعاتها عند تدريس المنهج من ناحية، وبيان تتابع التدريس بشكل تربوي سليم من ناحية ثانية، مع طرح العديد من الأمثلة المناسبة في هذا الصدد.

وبما أن عملية تدريس المنهج تمر بمراحل تنظيمية متتالية، فلا بد من توضيح هذه المراحل والتي تتمثل في مرحلة التخطيط ومرحلة التنظيم ومرحلة التقويم، مع طرح الأمثلة التوضيحية العديدة لكل واحدة منها، مع بيان أنه بالرغم من كونها مراحل منفصلة، إلا أنها تبدو متداخلة ومتكاملة.

وقد عمل المتخصصون في المناهج وطرق التدريس على مناقشة ما إذا كانت عملية تدريس المنهج تمثل عملية تفاعل وصنع قرارات بشكل متواصل أم لا، وكم هي درجة التفاعل هذه ، وكم من القرارت يتم صنعها يومياً، وهل هي قرارات تم التخطيط لها مسبقاً، أم مجرد قرارات تعتمد على سرعة البديهة، وما الفرق بين هذه وتلك، وما دور مبدأ تحمل المسؤولية في ذلك. كل هذا سيتم التعرض له في هذا الفصل. كما تتنوع الأنشطة التي تهتم بها عملية تدريس المنهج. لذا، سيتم الحديث بعد ذلك عن أنشطة الدافعية والتخطيط وتزويد الطلاب بالمعلومات وإدارة المناقشات المختلفة والإرشاد والتقويم، ودور المعلم الفعال فيها جميعاً من وقت لآخر.

ونظراً لأنه توجد متغيرات عديدة تؤثر في عملية التفاعل التعليمي التعلمي، فسوف يتم تخصيص الجزء الأكبر من هذا الفصل لتوضيحها، ولا سيما توضيح دور كل من المعلم والتلاميذ كمتغير يمثل الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل، وبيان أهمية متغير الغرض أو الهدف من الدرس، وتوضيح دور متغير المادة الدراسية أو محتوى المنهج المدرسي.

وبما أن البيئة الطبيعية أو الجو العام الذي تتم فيه عملية التفاعل يمثل متغيراً ذا قيمة كبرى في إنجاز ذلك التفاعل، فسوف يتم الحديث فيها عن بيئة الحجرة الدراسية وما تستطيع تقديمه لعملية التفاعل، وبيئة المدرسة وما فيها من مصادر للمعلومات سواء على هيئة أشخاص أو أماكن أو أشياء، ثم أخيراً بيئة المجتمع المحلي، وما تلعبه من دَورٍ في إنجاح عملية التفاعل المطلوبة.

تعريف التدريس

كان الناس ينظرون إلى التدريس دوماً على أنه عمل مثير ومفيد في وقت واحد. ولكن في هذه الأيام، ونتيجة للمعرفة المتزايدة والجديدة في ميدان علم النفس التربوي، وبسبب التطورات والتجديدات في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ونظراً للتركيز الواضح على التعليم كمهنة، وبسبب ظهور أنماط جديدة من المناهج، فقد أصبح التدريس يمثل عملاً أكثر أهمية وعقلانية وضرورة مما كان عليه سابقاً.

ومثل أية مهنة أخرى لها شأن، فإن التدريس يتطلب أشياء كثيرة، حيث يجب أن يعتمد المعلم في تدريباته وتطبيقاته على المعرفة الدقيقة لطبيعة المتعلم من جهة، ولطبيعة العملية التعليمية التعلمية من جهة ثانية، ولطبيعة المادة الدراسيةمن جهة ثالثة. ولكي يصبح المعلم مؤهلاً وذا مهنة يعترف بها الناس والقانون، فإنه لا بد من أن تكون لديه خلفية معرفية قوية ومهارات واسعة، بحيث يمكن له في ضوئها، استخلاص الأسلوب المناسب لكل موقف من المواقف أو إتاحة الفرصة المناسبة لإختياره، والعمل على تطبيقه ضمن مجموعة من القيم والإتجاهات المرغوب فيها.

ويمكن تعريف التدريس بعد ذلك على أنه عبارة عن محاولة مخطط لها لمساعدة شخص ما لإكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الإتجاهات أو الأفكار. ولذلك، فإن من واجب المعلم أن يعمل على إيجاد تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلم. ويرى بعض المهتمين في الإدارة التعليمية، انه ما دامت مصلحة التلاميذ هي الأهم، فإنه إذا لم تتم عملية تعلمهم، فإن ذلك يعني بأن معلمهم لم يقم بتدريسهم أو تزويدهم بأي شيء.

ومع أن هذا يمثل حكماً أو رأياً قاسياً للغاية، إلا انه يثير نقطة في غاية الأهمية، وهي أن هدف التدريس يتمثل في إيجاد التعلم المرغوب فيه لدى التلاميذ. لذا، فقد قيل أن المعيار أو المحك المنطقي والعلمي الوحيد للنجاح في عملية التدريس، يتمثل في الدرجة التي يستطيع فيها المعلم تحقيق الرغبات التعليمية لتلاميذه. لذا، فإنه يجب على المعلم أن يكون على دراية تامة بالتعلم المرغوب فيه للتلاميذ من ناحية، وكيفية حدوث هذا التعلم من

ناحية أخرى[1] كل هذا يضع المسؤولية الكبيرة على مخططي المناهج أو مصمميها، والتي تتمثل بأنه في حالة تدريس المنهج أو تنفيذه، فلا بد من التركيز على ضرورة إحداث أنواع من التغيرات الإيجابية في سلوك المتعلمين، والتي يسعى المنهج أصلاً إلى تحقيقها وجعلها من بين أولويات أهدافه.

مبادىء عامة عن تدريس المنهج

توجد مجموعة قليلة من مبادىء التدريس العامة، التي غالباً ما يتم تطبيقهاعلى المستوى العالمي. وقد أكدت إحدى الدراسات التربوية الدولية، أن خصائص التدريس الفعال التي تم تطبيقها في مختلف المواقف التعليمية والثقافات المتنوعة تشمل كلا من تنظيم التدريس، ووضوح الإتصال، ومرونة المواد والأنشطة المستخدمة وتنوعها. وتتمثل أهم المبادىء العامة لتدريس المنهج في الآتي:

(1) التأكد من حَث التلاميذ وتشجيعهم على التعلم، حيث يؤدي التعلم الفعال إلى نتائج ذات قيمة. فإذا دخلت مجموعة من المتعلمين الدرس بدون رغبة أو حافز، فإن تشجيعهم أو إثارة دافعيتهم لابد وأن تمثل الأولوية الضرورية للمعلم.

(2) التأكد من أن المتعلمين قد درسوا المتطلبات السابقة للدرس الجديد. فإذا كان الدرس الجديد يقع ضمن سلسلة من الدروس الأخرى، فإن التأكد من تمكن المتعلمين من المتطلبات السابقة يصبح ضرورياً. وقد تكون هذه المتطلبات عبارة عن الإلمام بالحقائق أو المفاهيم أو المهارات أو الإتجاهات. وإذا وجد المعلم بأن هناك ضعفاً بين المتعلمين في هذا الصدد، فينبغي عليه البدء ببرنامج علاجي مناسب.

(3) التأكد من أن التلاميذ يدركون جيداً أهداف التعلم. وهذا يعتبر ضرورياً للغاية، وذلك لتركيز الإنتباه وزيادة الدافعية لديهم.

(4) ضرورة تركيز اهتمام التلاميذ على التعلم، ويتم ذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة، أو استرجاع بعض المعلومات السابقة، أو استخدام ما يسمى بالمنظمات المتقدمة Advanced Organizers ولا سيما في فترة لاحقة متطورة، لأن مثل هذا الأسلوب الأخير يتعامل مع أمور أكثر تجريداً وصعوبة.

(5) ضرورة تقديم المعلومات والقواعد والمفاهيم والأمثلة بشكل واضح، وبترتيب منطقي ومتتابع.

---

(1) Leonard H. Clark & Irving S. Starr (2003) **Secondary School Teaching Methods.** Seventh Edition. New York: Macmillan Company.

(6)ضرورة الإكثار من التطبيقات، والتدريب على المهارات، ومراجعة المعلومات، من أجل مساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بالتعلم والعمل على استرجاعه.

(7)ضرورة الإهتمام بعملية انتقال أثر التعلم والوصول إلى التعميمات، وذلك لأنها تساعد التلاميذ في عملية تطبيق التعلم، واستخدام أنماط عديدة من الأمثلة والأفكار.

وتتم مراعاة هذه المبادىء من جانب مخططي المناهج، وذلك عند قيامهم بتصميم أدلة المعلم لمختلف التخصصات، بحيث يتم التأكيد للمعلمين بأن عملية تدريس المنهج أو تطبيقه تتطلب أخذ هذه المبادىء في الحسبان، إذا ما أردنا تنفيذها تنفيذاً فعالاً لذلك المنهج أو تطبيقاً صحيحاً له.

تتابع عملية تدريس المنهج

إن تتابع عملية تدريس المنهج حسب الخطوات أو المبادئ العامة السابقة، هو أقرب للحكمة أو النصيحة التقليدية منه إلى الدليل العلمي التجريبي. ففي الواقع، نجد عدداً قليلاً من المبادئ الحقيقية تحكم عملية تتابع تدريس المنهج. فالكثير من أمور التعلم الإنساني كالأحجيات أو ألعاب التسلية، تتطلب من الشخص الذي يتعامل معها أن يضع القطع المنفصلة مع بعضها، وبترتيب متتابع، حتى تظهر الصورة كاملة غير منقوصة.

ويتطلب المنطق الداخلي للمادة الدراسية أحياناً، ترتيباً خاصاً، بحيث يتم اكتساب بعض المفاهيم والمهارات أولاً. فإضافة المعلومات تأتي قبل تكرارها، والسرعة في عملية التدريس تأتي قبل عملية التسارع، والسباحة الأفقية تأتي قبل الغوص في الأعماق. ولهذا كله، فإن نموذج جانييه **Gagne** لمستويات الصعوبة في المهارات العقلية، يقترح نمطاً داخلياً لتقديم المادة المعرفية. وقد أشارت دراسة اجراها بارتن **Partin** بأنه يمكن للتلاميذ أن يتعلموا مهارات ذهنية بصورة فعالة وفي وقت أقل، إذا ما تم تقديم التعلم بترتيب منطقي معقول [(1)]

إن جوهر معظم المبادىء التي تركز على عملية تتابع تدريس المنهج ، تعتمد على أن السهل في المعلومات ينبغي أن يأتي قبل الصعب، والمعلوم قبل المجهول، والقريب قبل البعيد . فالتاريخ العربي الإسلامي يأتي قبل التاريخ الأوروبي، وجغرافية الوطن العربي تأتي قبل جغرافية أوروبا أو آسيا، وطرح معلومات عن الأدب العربي يجب أن تسبق عملية طرح معلومات عن الأدب الأجنبي، والحديث عن الشاعر المتنبي والأديب العقاد، يجب أن يتم قبل

(1) Partin, Ronald L. (1976). The Instructional Effectiveness of Random, Logical and Ordering Theory Generated Learning Hierarchies. Paper presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A at San Francisco.

الحديث عن شكسبير وفيكتور هوجو ، والمعلومات عن الفلاسفة الغزالي وابن رشد والكندي، يجب أن تسبق المعلومات المتعلقة بكل من ديكارت ونيتشه وسارتر، والتطرق الى المربي القابسي يجب أن يكون قبل الاشارة إلى المربي ديوي، وتوضيح مآثر عالم الرياضيات الخوارزمي يجب أن يأتي قبل بيان ما قدمه علماء الرياضيات في أوروبا والولايات المتحدة، وذكر أعمال جابر بن حيان يكون قبل سرد أعمال تورشلي، وذكر أفكار ابن سينا في الطب يأتي قبل سرد أعمال الأطباء الأجانب، وهكذا.

وعند تدريس موضوع تلوث البيئة في العالم، فإنه يجب أن نبدأ بمشكلة التلوث الذي تعاني منه البيئة التي تعيش فيها التلاميذ، أو البيئة المجاورة لها، لأنه سيكون على علم ببعض أبعادها ومسبباتها . فمثلاً، قد يبدأ تدريس موضوع التلوث بالتركيز على الآثار السلبية المترتبة عليه في المنطقة المحلية، وذلك إما عن طريق القيام بزيارة ميدانية مع الطلاب إلى مواقع التلوث، أو بواسطة عرض صور لتلك المناظر التي تدل على الآثار السلبية التي يعرضها الطلاب ويلاحظونها باستمرار، ثم يتم الانتقال من هذا الجزء إلى التعرف على أساليب التلوث نفسه، والانتهاء أخيراً بالاقتراحات والحلول المناسبة لهذه المشكلة . هذا ويتم فيما بعد عرض صورة لمشكلة تلوث في منطقة بعيدة من العالم بالطريقة نفسها، ثم القيام بعملية المقارنة بين الحالتين لتوضيح أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما.

كل هذه الأمور ينبغي مراعاتها مخططي المنهج، الذين لابد أن يركزوا ليس على تتابع المحتوى فحسب ، بل وعلى تتابع عملية تدريسه كذلك، حتى تساير عملية التنفيذ عملية التخطيط بدقة متناهية.

مراحل تدريس المنهج

اقترح معظم مخططي المناهج ثلاث مراحل لتدريس المنهج أو تطبيقه. وتتمثل هذه المراحل في التخطيط والتنفيذ والتقويم . وهذه المراحل متتابعة ومتداخلة في آن واحد. وبعبارة أخرى، فإن على المعلم خلال تطوير اية خبرة تعلمية محددة، أن يضع الخطط أولاً، ثم يعمل على تطبيقها ثانياً، ثم يتحقق من مدى النجاح الذي وصل إليه عن طريق التقويم ثالثاً، تتم الاستفادة منه عن طريق ما يعرف بالتغذية الراجعة. وفيما يأتي توضيح لهذه المراحل الثلاث:

1- مرحلة التخطيط:

يبدأ التدريس الفعلي للمنهج في العادة، بنوع من التخطيط . وفي هذه المرحلة يحاول المعلم جاهداً أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية: ماذا أريد من طلابي أن يعرفوه ؟ وأن يفهموه؟ وأن

يعملوا على تقييمة ؟ وأن يستطيعوا القيام به بمهارة معينة؟ .وتعتبر الإجابة الدقيقة عن هذه الاسئلة بمثابة الهدف الأساس للمعلم . وتتمثل الخطوة الأولى لمرحلة التخطيط في تحديد الهدف الجوهري، الذي يعتبر في الوقت نفسه في مقدمة الأولويات لعملية التدريس(1).

وقد يسأل المعلم نفسه في هذه الحالة السؤالين الآتيين: ماالذي يحدد الهدف؟ ومن أين يتم اشتقاق ذلك الهدف؟ وتصبح الإجابة عن هذين السؤالين فلسفية بحتة. فمثلا، يريد أحد المعلمين من طلابه أن يفهموا أثر الجغرافيا في نمط حياة الناس وعادتهم، في حين قد يرغب معلم ثان في تنمية طلابه لبعض المهارات مثل مهارة القراءة أو مهارة التفكير الناقد، بينما يميل المعلم الثالث إلى تشجيع طلابه على العمل في مجموعات وبشكل تعاوني مستمر.

أما الخطوة الثانية لمرحلة التخطيط التدرسي، فتتمثل في اختيار استراتيجية التدريس المناسبة، وجمع المواد التعليمية المساعدة ذات العلاقة بالدرس. فقد يرغب المعلم الأول مثلا أن يكتشف طلابه العلاقة الموجودة بين المنهاج ونمط الحياة، ويحاول جاهداً تحقيق ذلك عن طريق بعض الصور التي جمعها عن هذا الموضوع وطرح مجموعة من الأسئلة ذات الصلة. وتمثل الصور في هذه الحالة المادة التعليمية المساعدة.

وفي الوقت نفسة، قد يختار المعلم الثاني استراتيجية بسيطة للتدريس تتمثل في التدريبات أو التمارين كمادة تعليمية مساعدة، بينما يختار المعلم الثالث استراتيجية تركز على مشاركة التلاميذ في عملية صنع القرارات الجماعية. ومن أجل تحقيق ذلك، فإن هذا المعلم يستخدم من المواد التعليمية المساعدة والأدوات غير القلم والورقة وتطبيق خطوات طريقة حل المشكلات.

هذا وقد أيدت نتائج بعض البحوث التربوية، القيمة الفعلية لعملية تخطيط الدرس أو إعداده . فقد وجد كل من بيترسون Peterson وماركس Marx، وكلارك Clark، وينجرYinger تارة ومكونتشيون Mc Cutcheon تارة أخرى إلى أن التخطيط للتدريس يعمل على تزويد المعلم بالثقة بالنفس من ناحية، وبالأمان في تحقيق معظم الأهداف من ناحية ثانية . لذا . فإن نتائج البحوث التربوية، تشجع المعلمين الجدد على التخطيط الجيد والدقيق للدرس، لأن ذلك سيقلل من تأثير الشعور بعدم الأمان أو عدم الثقة بأنفسهم.

2- مرحلة التنفيذ: او التطبيق:

ماان يتم تحديد الهدف العام لتدريس المنهج واختيار الوسائل المناسبة لتحقيقه، حتى يصبح من الواجب على المعلم أن يأخذ في الحسبان عملية تنفيذ أو تطبيق الاستراتيجية

(1) Jacobson, David et. al. (2001) **Methods for Teaching: A Skills Approach**. Fourth Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill pp. 9 - 11.

المناسبة للتدريس . ويحاول المعلم في هذه المرحلة، أن يتحقق هدف التدريس من خلال الاستراتيجية التي تم اختيارها. ويعتبر النشاط التدريسي في مرحلة التنفيذ، الإنجاز الحقيقي لاستراتيجية المعلم المختارة . فقد عمل المعلم الذي سبقت الإشارة إليه على تنفيذ نشاطه التدريسي عندما قام بعرض الصور الخاصة بالعلاقة بين المناخ ونمط الحياة، وعندما طرح الأسئلة على التلاميذ، بينما عمل المعلم الثاني على تنفيذ نشاطه التدريسي عن طريق التمارين أو التدريبات أو الواجبات المختلفة، في الوقت الذي وصل فيه المعلم الثالث إلى مرحلة التنفيذ، عندما قام الطلاب بالاشتراك الفعلي في عملية صنع القرارات عن طريق المجموعات . ومن السهل وصف مرحلة التنفيذ ولكن غالباً مايكون من الصعب تطبيقها على أفضل وجه.

وبصورة أساسية، فإن هذه المرحلة تتم فعلاً، عندما يحدث النشاط التدريسي المرتبط بتحقيق الأهداف المتوخاة.

ومن الغريب أحياناً أن عدداً من المعلمين يقومون بأنشطة تدريسية مختلفة، دون أن يربطوا انفسهم بأهداف يحاولون الوصول إليها أو تحقيقها . فقد وجد بيترسون Peterson ومنتز Mintz، ومكوتشيون Mc Cutcheon، بأن المعلمين لاينطلقون من بداية واحدة في عملية التخطيط للتدريس، إلا وأن تكون في أذهانهم أنشطة ومواد تعليمية ومحتويات منهج متفاوتة أو مختلفة. والسؤال الذي ينبغي على المعلم أن يطرحه على نفسه هو: «كيف يمكن لي أن أوصل التلاميذ إلى الهدف المرسوم؟ وتتمثل الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات التدريس واستراتيجياته أو تقنياته المستخدمة. وتعتمد عملية اختيار أفضل طريقة أو استراتيجية للتدريس على كل من الهدف المرسوم، وخصائص الطلاب، ونوعية المعلم، ونوعية محتوى المادة الدراسية، وتوفر الإمكانيات، ووقت الحصة، وغير ذلك من عوامل أخرى.

وبالإضافة إلى الاهتمام بتنفيذ أو تطبيق استراتجية التدريس من أجل تحقيق الهدف الذي تم تحديده من قبل، فإن على المعلم أن ينظم الصف ويديره، بحيث تسير العملية التدريسية فيه بشكل صحيح. وتتفاوت اجراءات الإدارة من البسيط والسهل مثل: التحدث بكلمة معينة لأحد الطلاب، إلى الإجراءات الأكثر تعقيداً، والتي تتطلب إيجاد بيئة تعليمية تعلمية جديدة ومناسبة. فالمعلم الأول مثلاً، انهمك في إدارة الصف عندما نظر بإمعان واهتمام شديدين إلى أحد طلابه الذي كان يهمس في أذن زميله عندما كان المعلم يطرح أسئلته على الجميع، وعمل المعلم الثاني على تطبيق إجراءات الإدارة والتنظيم الخاصة بالصف، عندما طلب أن يعتمد أحد طلابه على نفسه عند أداء الواجب أو التمرين أو الرسم المطلوب القيام به، بينما أثبت المعلم الثالث التنظيم والإدارة عندما قام بترتيب أماكن جلوس الطلاب وكيفية خروجهم من الحجرة الدراسية.

3 - **مرحلة التقويم**: يحاول المعلم الفعال في هذه المرحلة جمع المعلومات التي يمكن استخدامها لتحديد ما إذا كان تدريسه ناجحاً أم لا. وقد يتم ذلك بوسائل شتى مثل الاختبارات القصيرة أو الطويلة، أو عن طريق مراقبة ردود فعل الطلاب وملاحظاتهم وتعليقاتهم على الأسئلة التي يطرحها معلمهم أو زملاؤهم في الصف. وكل أسلوب من هذه الأساليب يمكن استخدامه من جانب المعلم عند محاولته صنع القرارات ذات العلاقة بما إذا كان الهدف الذي تمّ وضعه في مرحلة التخطيط، قد تمّ تحقيقه فعلاً.

وما زال المعلم عند هذه النقطة مستمراً في طرح السؤال الآتي على نفسه: كيف يمكن لي أن أحدد ما إذا كان الطلاب قد عرفوا الهدف الذي تمّ تحديده من قبل، ثم فهموه وعملوا على تحقيقه؟.. والإجابة عن هذا السؤال توضح الأساليب التي يمكن بواسطتها قياس فهم الطلاب وتقويم ذلك الفهم. فمثلاً، لقد قام المعلم الآن بقراءة فقرة من الفقرات الموجودة في أحد الكتب أمام الصف كله، ثم طلب تحديد الصورة أو الرسم أو الشكل، الذي يوضح بدرجة قوية، العلاقة بين الجغرافيا وأنماط الحياة المختلفة. أما المعلم الثاني، فقد قام بملاحظة واجبات الطلاب وعمل على تحديد أسماء الذين نجحوا فعلاً في أداء ذلك الواجب بالمستوى الرفيع والمطلوب، في حين ركز المعلم الثالث أيضاً على ملاحظة الطلاب وكتابة بعض التعليقات والآراء ذات الصلة بمجال تقدمهم في أنشطة المجموعات وصناعة القرارات. ويبدو من جميع هذه الحالات أو الأمثلة أن إجراءات التقويم المستخدمة من جانب المعلمين، يجب أن تكون على صلة وثيقة بالأهداف التي تم وضعها من قبل في مرحلة التخطيط من جهة، وباستراتيجيات التنفيذ المتبعة في المرحلة الثانية من جهة أخرى.

ويلاحظ على مراحل تدريس المنهج السابقة التي تتمثل في التخطيط Planning ، والتنفيذ Implementing والتقويم Evaluating انها تتمشى كثيراً مع مراحل كل من تخطيط المنهج وتطويره، مما يدل على الصلة الوثيقة بين تخطيط المنهج المدرسي وتدريسه وتطويره.

تدريس المنهج عملية تفاعل وصنع قرار

تمثل عملية تدريس المنهج، عملية تفاعل حيوي بين الأفراد، كالتفاعل بين المعلمين أنفسهم من ناحية، وبين الطلاب والمعلمين من ناحية ثانية، وبين الطلاب أنفسهم من ناحية ثالثة، بحيث تتم عملية صنع القرارات المهمة. وهذا يحتم على العاملين بمهنة التدريس، أن ينظروا إليها على أنها عملية تعاونية ويتم التخطيط لها مسبقاً.

فمثلاً، قد يقرر أحد المعلمين إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة، وذلك من كتاب مدرسي مقرر واحد، أو إعطاء واجبات عدة من مصادر متنوعة، بحيث يستطيع المتعلمون اختيار ما

يناسبهم. فقد يتم صنع قرار تُستخدم فيه مجموعة من الأهداف جنباً إلى جنب مع مواد تعليمية متنوعة تم إعدادها وتجهيزها كي تناسب الحاجات التعليمية التعلمية للأفراد داخل الحجرة الدراسية.

وربما يختار المعلم طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المطلوب تحقيقها أصلاً. فقد يعمل على استخدام المحاضرة، أو الطلب من المتعلمين تقديم امتحان قصير تعقبه فترة تسميع قصيرة، أو عرض فيلم تعليمي أو شريط تسجيل، أو تقسيم الصف إلى مجموعات، أو إجراء بعض المناظرات، مما يدل على أن العملية برمتها تحتاج إلى قرارات وقرارات أولى أخرى وقرارات تالية... وهكذا.

وقد ذكر جاكسون Jackson بأن معلم المدرسة الابتدائية مثلاً، يشترك في تفاعلات كثيرة وإصدار قرارات أكثر، بحيث ربما تصل إلى الألف يومياً. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة أخرى سابقة لها توصل إليها جومب Gump، والتي تشير إلى حدوث ما يقارب الألف وثلاثماية من الأعمال والقرارات التي يقوم بها المعلم خلال يوم تدريسي واحد فقط. وتضم هذه التفاعلات قرارات صغيرة للغاية، جنباً إلى جنب مع قرارات كبيرة مهمة.

وليست جميع هذه القرارات قد تمّ اتخاذها كنتيجة لتخطيط منظم ومسبق. فقد تتم عملية الاختيار بشكل عرضي أو سريع، وذلك حسب المواقف التعليمية التعلمية المختلفة والكثيرة جداً. واستخدام مثل هذا النمط من اتخاذ القرارات وصنعها في تدريس المنهج شائع في مختلف أنواع النظم التعليمية، ولكن بدرجات متفاوتة. فمن المعروف أن العديد من القرارات يجب أن تتم بشكل عرضي وسريع ودون تخطيط مسبق، وذلك بسبب المطالب السريعة والمتغيرة للمتعلمين أثناء عملية التعلم. ففي مثل هذه الظروف، يعتمد المعلمون على الخبرة التي مروا بها من جهة، وعلى التفكير السريع الذي ينبغي أن يتصفوا به من جهة أخرى، وذلك لتقديم أفضل أساليب التدريس الممكنة للمواقف التعليمية التعلمية المختلفة.

ويمكن الافتراض بأن القرارات البديهية أو السريعة للمعلم ذي الخبرة الطويلة، تمثل الفرق الكبير بينه وبين المعلم ذي الخبرة القليلة. فالقرار أو العمل السريع الذي يظهر بسبب حاجة أو وضع او موقف، يشبه الرإي إلى حد كبير، وذلك لأن فائدته تتوقف على خلفية المعلم وخبرته في مجال عملية صنع القرارات من ناحية، وفهمه للعملية التعليمية التعلمية من ناحية ثانية.

لهذا كله، نجد أن المعلمين يعتمدون في كثير من الحالات على البديهة والتفكير السريع في صنع القرارات المناسبة أو اتخاذها، وذلك إذا ما أرادوا أن يكون التخطيط لتدريس المنهج مرناً وفعالاً. فمثلاً، قد يرى أحد المعلمين، بأن نشاطاً جديداً ينبغي أن يتم طرحه في الجدول

المدرسي، لذا، فإن قرارات جديدة لا بد من صنعها. ومثل هذه القرارات الصادرة عن التفكير البديهي السريع، ستكون ذات نتائج مفيدة للمتعلمين في الغالب. ومع ذلك، فقد تكون أحياناً غير فعالة أو غير مناسبة لحاجاتهم وقدراتهم واهتماماتهم، ولكن هذا لا يقلل من ضرورة استخدامها إذا ما أردنا للعملية التدريسية أن تستمر في تفاعلها وحيويتها ومرونتها وتطورها.

ورغم هذا كله، فإن استخدام التفكير الذي يعتمد على سرعة البديهة فقط، سيجعل المعلمين لا ينظرون إلى عملية تدريس المنهج على أنها علم وفن. هذا علاوة على أنها تنفي عملية التخطيط المنتظمة، التي تنطوي على قرارات مدروسة وعقلانية وشبه ثابتة.

ويحدد المعلم الذي يعتمد بالدرجة الأولى على الحدس أو التخمين أو سرعة البديهة، مجموعة من الأهداف، ويختار مجموعة من الإجراءات التي تعكس حاجاته هو، أكثر من أن تعكس حاجات المتعلمين. لذا، فإن هذا المعلم إذا رغب مثلاً في التدريس بطريقة المحاضرة، فإنه سيفعل ذلك حتى لو لم تكن مناسبة للتلاميذ، وإذا رغب في رؤية فيلم تعليمي، فسوف يقوم بعرضه في الوقت الذي يراه هو مناسباً من وجهة نظره. والقليل منا فقط، من يتحمل وجود مثل هذا النوع من السلوك أو الاتجاه في العمل خارج نطاق التربية والتعليم. فتصور ولو لدقيقة واحدة كم من الثقة يمكن أن تعطيها لسائق حافلة أو سيارة محملة بالركاب، يقوم بتغيير خط سيرها من وقت لآخر مرات كثيرة، ظناً منه بأن هذه التغيرات سوف تؤدي إلى شعوره وشعور الركاب بالارتياح والبعد عن الملل[1].

لذا، فإنه من الطبيعي، ومن خلال الخبرة الطويلة والمفيدة، أن يقوم المعلم بالتعامل مع ظروف خاصة. فنجد مثلاً أن الطلاب مقيدون بفترات الإجازات والعطلات الرسمية. لذا فإن على المعلم الا يحاول عرض مادة جديدة في اليوم السابق ليوم العطلة الرسمية. وهنا، فإن على المعلمين التحول من استخدام الإجراء المعتمد على الحدس أو التخمين السريع إلى إجراء أكثر حيوية وتفكيراً، وذلك عن طريق إدراكهم جيداً، بأنهم دوماً يقومون بصنع القرارات التي تؤثر في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية الحركية للمتعلمين.

يتضح من كل هذا، انه لا بد من تطبيق مبدأ تحمل المسؤولية خلال عملية صنع القرارات. فإذا قام المعلمون بصنع القرارات، فإنه يجب أن تكون لديهم الرغبة الحقيقية في تحمل المسؤولية من أجل تطبيق هذه القرارات، وما يتبعها من إجراءات أخرى. فمثلاً، إذا قام المعلم

(1) Donald C. Orlich et. al. (2003). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction.** Fourth Edition. Lexingon, Massachusett: C. C. Heath pp. 3 - 4.

بالتحيز في مناقشة ما، وعمل على تحويلها كي تناسب آراءه ومعتقداته وأفكاره الدينية أو السياسية، فإنه دون أن يشعر، يصبح عميلاً لمبدأ أو حزب أو فكر معين دون سواه. ومع ذلك، فإن بعض المعلمين يرفضون أن يتم وصفهم بهذه الصفة، إذا ما قاموا بتوجيه المناقشة الطلابية نحو آرائهم وأفكارهم، لأنهم يعتقدون بأن ذلك هو في صالح المتعلمين أنفسهم. ولن يكون هؤلاء سعداء، إذا ما وجدوا أن التلاميذ قد بدأوا بالتحول إلى مبدأ فكري آخر.

ويجب توضيح مثل هذه الأمور جيداً، لأن العديد من المعلمين لا يتحملون المسؤولية المطلوبة من أجل عملية صنع القرارات، لأنه يوجد اتجاه عام من جانبهم لإلقاء اللوم على الإدارة المدرسية، أو على إدارة المنطقة التعليمية، أو على وزارة التربية والتعليم، أو عليها جميعاً. وللتأكد من بطلان هذه الدعاوي أو الاتهامات، فإن تعليمات الإدارة المدرسية أو إدارة المنطقة التعليمية تتحكم ببعض الإجراءات التدريسية عن طريق المشرفين التربويين أو الموجهين، ولكن في الحقيقة نجد أن معظم القرارات والإجراءات التدريسية يتم تركها للمعلمين بالدرجة الأولى. لذا، فإن على المعلم أن يتحمل المسؤولية الكاملة لصنع القرارات التي ينبغي أن تقوم على أساس منطقي منظم، وليس اعتماداً على الأسلوب الاندفاعي السريع.

انشطة تدريس المنهج:

توجد مجموعة مُهمة من الأنشطة الواجب القيام بها خلال عملية تدريس المنهج أو تطبيقه أو تنفيذه، وتتمثل هذه الأنشطة في الآتي:

1 – نشاط الدافعية:

يشمل هذا النشاط جميع أنواع سلوك التدريس التي تحاول زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة الدراسية، وشد انتباههم إليها جيداً، ومشاركتهم فيها بفاعلية مرتفعة. فمن المفروض أنه عندما يركز المعلم على موضوع الدافعية، فإنه يزود المتعلمين بالأسباب التي تدعوهم إلى الاندماج في العملية التعليمية التعلمية. ويستخدم المعلمون العديد من الطرق والأساليب التي يعتقدون بأنها تثير الدافعية، ولكنها لا تعمل على تحقيق الأهداف المرغوبة. فربما يفقد التلاميذ زخم الاهتمام بموضوع ما، أو أنهم يفشلون في الاندماج بالعملية التعليمية التعلمية، لأنهم لم يحصلوا على مستوى الدافعية المطلوب من جانب معلمهم.

2 – نشاط التخطيط:

يقوم المعلمون بعملية التخطيط لتدريس المنهج بطرق عدة، وفي ضوء أهداف قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، ولمدة يوم واحد أو أسبوع واحد أو فصل دراسي واحد أو سنة دراسية

كاملة، ولوحدة تدريسية واحدة فقط، أو للمادة الدراسية المقررة بأكملها، وبأنفسهم أو بمساعدة بعض المتخصصين في هذا المجال.

3- نشاط تزويد الطلاب بالمعلومات:

فعندما يتحدث المعلم إلى الطلاب في الحجرة الدراسية عن موضوع دراسي ما، فإنه يعمل أصلاً على تزويدهم بالمعلومات. ومع أن بعض المعلمين يميلون إلى مشاركة الطلاب في المناقشات خلال تزويده لهم بالمعلومات ، إلا أن بعضهم الاخر يحرص دائماً على مهمة تزويد الطلاب بالمعلومات وبمختلف المقاييس والدرجات.

4 - نشاط إدارة المناقشات:

فعندما يتحدث المعلم مع طلابه أكثر مما يتحدث بمفرده في الحصة، فإنه في الحقيقة يدير مناقشة فعلية في الحجرة الدراسية، فقد تؤدي المناقشة إلى مشاركة الطلاب في طرح بعض الحقائق التي عملوا على حفظها، أو إلى اندماجهم في عمليات التفكير الناقد. وقد يقوم المعلم بمعظم الكلام خلال المناقشة، أو قد يشارك الطلاب فيها إلى درجة كبيرة. وقد نجد بعض المعلمين يستخدمون طرقاً أو أنماطاً متعددة من المناقشة مع طلابهم، في حين يكون بعض المعلمين الاخرين أقل مرونة وتنوعاً في هذا المجال.

5 - نشاط تطبيق النظام:

تأخذ إجراءات تطبيق النظام وقتاً وجهداً لا يستهان بهما من الأنشطة داخل الحجرة الدراسية. فهي تتراوح بين تقديم النصح بأسلوب لطيف ومهذب، إلى إصدار أو تطبيق العقوبات الشديدة. ويتفاوت المعلمون في أساليب ودرجات تعاملهم مع الطلاب خلال تطبيق الأنظمة المدرسية. ويميل الكثير من المعلمين إلى السعي من أجل تحقيق ما يسمى بالنظام الذاتي Self Discipline، بحيث يعمل كل طالب على ضبط أمور النظام بنفسه تحت إشراف معلمه. ويسعى الكثيرون جاهدين لتحقيق هذا الهدف المتمثل بالنظام الذاتي. وإذا كان المعلمون يختلفون في تطبيقاتهم للأمور النظامية، فإن الطلاب يتفاوتون بدرجة كبيرة كذلك في رد الفعل أو في التصرف إزاء طرق أو أساليب تطبيق النظم المتبعة في مدارسهم.

6- نشاط الإرشاد:

من المعروف أنه عندما ينهمك المعلم في النشاط الإرشادي، فإنه يتعامل مع الجوانب الاجتماعية والعاطفية لسلوك الطلاب داخل الحجرة الدراسية بصورة خاصة. وفي المدرسة بصورة عامة. ويقع الإرشاد في هذه الحالة ضمن ما يسمى بالمجال الوجداني أو الانفعالي

Affective Domain وعندما ينشغل المعلم في مناقشة طلابه في مشكلاتهم الاجتماعية والعاطفية، نقول بأنه قد دخل في نشاط إرشادهم.

7 – نشاط التقويم:

يبقى نشاط التقويم من بين أهم الأنشطة التي تركز عليها عملية تدريس المنهج وأكثرها خطورة. حيث لا تقف الأمور عند حد تقييم ما تعلمه التلاميذ فحسب، بل تدخل الأمور العلاجية عند ظهور بعض النتائج المنخفضة، كما تصبح عملية التغذية الراجعة خطوة ضرورية تكشف عنها نتائج التقويم المستمر.

ويتبين من الأنشطة السبعة لتدريس المنهج، مدى التنوع في النشاط الذي ينبغي على المعلم الناجح أن يقوم به عندما يتعامل مع المادة الدراسية، أو عندما يتفاعل مع التلاميذ، أو عندما يحاول تطبيق الأنظمة المدرسية، أو عندما يقوم بعملية التوجيه والإرشاد لطلابه، وكذلك عند قيامه بتقويمهم.

شروط التدريس الجيد للمنهج

تتمثل شروط التدريس للمنهج المدرسي في الآتي:

1 – الملاءمة للهدف المحدد:

يجب أن يكون التدريس بكل أبعاده مناسباً أو ملائماً للهدف المحدد له حتى يسهم في تحقيقه. وكلما كان الهدف واضحاً ومحدداً تحديداً إجرائياً كانت فرصة اختيار نوع التدريس المناسب افضل بكثير مما لو كان الهدف غير واضح أو غير محدد. ويختلف التدريس كمكون من مكونات المنهج باختلاف الأهداف المراد تحقيقها. فمثلاً إذا كان من بين أهداف العلوم تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ في مرحلة دراسية معينة بما يتضمنه من مهارات أو قدرات مثل: القدرة على تحديد المشكلة بوضوح وفرض الفروض المناسبة لها، والقدرة على اختيار صحة الفروض وصولاً إلى الفرض الصحيح فيها، فإن هذا يتطلب موقفاً تدريسياً أو تعليمياً – إن جاز التعبير – يتمشى مع طبيعة هذا الهدف بتحديداته السابقة مثل طريقة حل المشكلة، أو طريقة الاستقصاء. كذلك إذا كان من بين أهداف تدريس المنطق مثلاً تنمية التفكير المنطقي لدى المتعلمين في مرحلة دراسية معينة، فإن هذا يتطلب طريقة تتفق بطبيعتها مع طبيعة التفكير المنطقي مثل الطريقة الاستدلالية ببعديها (الاستقرائي والاستنباطي) مع استخدام الوسائل التعليمية المناسبة التي تبرز العلاقات بين الأشياء في شكل فيلم أو اشكال توضيحية أو شرائح. كذلك إذا كان من بين أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والفلسفية تنمية التفكير

الناقد لدى المتعلمين في مرحلة تعليمية معينة، فإن ذلك يتطلب موقفاً تعليمياً مناسباً لهذا النوع من التفكير مثل الحوار أو المناقشات ومقارعة الحجة بالحجة والرأي بالرأي وصولاً إلى الرأي الصحيح، مع الاستعانة بوسائل تعليمية توضح كيف تكون المناقشة أو كيف يكون الحوار عن طريق فيلم تعليمي أو موقف تمثيلي مثلاً. والأمر الذي نريد تأكيده هنا، اننا لا نقصد من ذلك قصر التدريس في طرقه ووسائله وأوجه نشاطه على الأهداف، ولكن المطلوب تبيان أي الطرق أفضل من غيرها أو أنسب في تحقيق هدف معين في موقف محدد.

واستطراداً لما سبق، يمكن القول إنه إذا كان من بين أهداف تدريس منهج معين إكساب المتعلمين الاتجاهات أو القيم أو الميول المرغوب فيها، فإن التدريس المناسب لتحقيق ذلك كله هو التمركز في عملية الشرح حول مثل تلك الأهداف عن طريق التدريس المرتبط وجدانياً، بمعنى أن يكون التدريس من النوع الذي يمس وجدان المتعلم بشكل مؤثر مع الاستعانة بمواقف مؤيدة ومدعمة من خلال الوسائل التعليمية المختلفة (افلام – صور – مواقف حقيقية).

2 – الملاءمة للمحتوى:

إذا كان لا بد من أن يكون التدريس ملائماً للأهداف المحددة للمنهج، فإنه من الأجدى أن يكون ملائماً كذلك للمحتوى، وذلك لأن المحتوى يعكس أهدافاً محددة. والتدريس يحقق بالفعل تلك الأهداف من خلال ترجمة المحتوى ومعالجته في موقف تعليمي بشكل ملائم. فعلى سبيل المثال نجد أن محتوى مقرر التربية الاسلامية يحتاج إلى موقف تدريسي مختلف عن محتوى مقرر الرياضيات، وذلك لأن المحتوى الأول يعرض موضوعات مثل الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تتطلب القراءة الصحيحة من جانب المعلم وترديد ذلك من جانب التلاميذ أو استخدام المحاكاة والتقليد والتدريب على كيفية التحكم في مخارج الألفاظ والاستعانة في ذلك بوسائل تعليمية مناسبة عن القراءة الصحيحة أو النطق السليم.

ولكن الأمر جد مختلف عن ذلك في محتوى الرياضيات الذي يتطلب موقفاً تعليمياً مناسباً كأن يُعطي المعلم أمثلة توضيحية للتمارين أو الواجبات وأن يشرك معه المتعلمين في الوصول إلى البرهان الصحيح لنظرية أو تمرين هندسي، مع الاستعانة بأشكال توضيحية واستخدام السبورة للتوضيح عليها.

كذلك إذا نظرنا إلى محتوى درس في العلوم مثلاً عن تحضير حامض كيماوي أو غاز أو محلول، فإن الموقف التعليمي هنا لا يقتصر على مجرد الشرح النظري لكيفية التحضير، ولكن يستخدم الطريقة المعملية التي تقوم على استخدام المعمل في تقديم بيان عملي للمتعلمين ووضعهم أنفسهم في الموقف المعملي لإجراء التجارب المطلوبة، مع الاستعانة بصورة أو نماذج أو شرائح.

كذلك يتطلب محتوى مقرر مادة دراسية في منهج التربية الرياضية موقفاً تعليمياً عملياً بعد أن يستمع المتعلم أو يقرأ حول لعبة معينة من الألعاب الرياضية، ثم يقوم بتطبيق ما سمع أو ما قرأ أو محاكاة المدرس والاستعانة في ذلك أيضاً بأفلام تعليمية توضح الأوضاع المختلفة لفنيات اللعبة.

3 - مناسبة التدريس لطبيعة المتعلم:

إذا كان المتعلم هو المستفيد الأول من التدريس في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها، فمن المنطقي أن يكون التدريس متمشياً مع مستوى تفكير المتعلم وخلفيته الثقافية وقدراته ومدركاته. لذلك من المعقول أن يختلف التدريس في بداية المرحلة التعليمية من التعليم الأساسي عنه في المرحلة الثانوية. إذ نجد أنه في الأولى يغلب على تفكير المتعلم الطابع الحسي كما أنه مزود بطاقة لا تؤهله لأن يجلس ساكناً في الصف. لذا يفضل أن يكون التدريس في تلك المرحلة العمرية ذا طابع حسي يخاطب حواس المتعلم، ويترك له الفرصة للنشاط والإيجابية في الموقف التعليمي. وهنا يمكن القول أن القصص والروايات والرحلات والألعاب والتمثيليات والمسارح تصلح كمواقف تعليمية تعلمية للمتعلم الصغير. بينما الأمر مختلف مع المتعلم في المرحلة الثانوية، إذ يقترب تفكيره من المجردات، فيمكن استخدام الطرق التي تنمي فيه التفكير المجرد مع استخدام الوسائل التعليمية التي يقل فيها الجانب الملموس (صور لفظية وبصرية وسمعية).

كذلك يجب أن يتنوع التدريس بتنوع الفروق الفردية بين المتعلمين، فمنهم من يستفيد من الشرح اللفظي بحكم تقدم قدراته واستعداداته، ومنهم من يستفيد من استخدام الأمثلة بكثرة، مع تكرار الموقف والاستعانة بوسائل تعليمية توضح أكثر من مجرد الشرح النظري الجاف، وكل ذلك يستدعي من المعلم التنوع في شرحه ومعالجته للمواقف التعليمية مع استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة (أنشطة زائدة للمتعلم المتفوق وأنشطة علاجية للمتعلم المتخلف دراسياً).

ويجب أن يضع المعلم باعتباره المسؤول الأول عن معالجة المواقف التعليمية، لغة المتعلمين وخلفياتهم الثقافية في الحسبان أثناء عملية الشرح حتى يكون كلامه مفهوماً لهم ولا تكون هناك كلمات غريبة عنهم في شرحه تعوق تعلمهم أو الاستفادة منه.

4 - اهتمام التدريس بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعربي والدولي:

من المعلوم لنا جميعاً أن المنهج الدراسي يُعد أداة المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية التي تعكس في محصلتها النهائية فلسفة المجتمع. لذلك يجب أن يرتبط التدريس بواقع حياة

المتعلم وما يدور فيها من أحداث ومشكلات وظواهر، خاصة وأن التدريس يتعلق بمواقف تعليمية تعلمية يومية عديدة، مما ساعده على الارتباط دائماً بواقع حياة المتعلم. هذا على عكس المقرر الدراسي الذي يعد كله لفترة زمنية معينة قد يتناول موضوعات ارتبطت بمواقف حياتية تمت بالفعل.

لذلك يعرض التدريس الجيد النقص القائم في الموضوعات الدراسية ويثريها، كأن يستخدم المعلم الأحداث الجارية (معارك مستمرة – نزاع قائم على الحدود – انتشار مرض معين – اكتشاف علمي – قيام ثورة – حدوث انقلاب وغيرها)، وقد يكون استخدام الأحداث الجارية كمدخل تدريسي إمّا عن طريق تخصيص حصة دراسية كل أسبوع لتناول الأحداث الجارية، أو تخصيص بضع دقائق من حصص الصف اليومية لمناقشة الأحداث الجارية، أو تكليف التلاميذ بعمل تقارير عن أحداث معينة بالذات وتوجيههم نحو أوجه أنشطة أخرى مثل القراءة الخارجية والاطلاع على المراجع والمصادر التي تتناول الأحداث الجارية، أو تكليف التلاميذ بعمل مجلات علمية في الفصل والمدرسة تتناول أهم الأحداث الجارية، أو عمل لوحات ووسائل تعليمية تتناول أحداثاً معينة جارية.

كذلك يمكن ربط الدروس اليومية – حسب طبيعتها – بظواهر طبيعية لها علاقة بموضوعات المادة مثل الفصول الأربعة والمد والجزر ونسيم البر ونسيم البحر، أو الخسوف والكسوف، أو الزيادة السكانية، أو ارتفاع الأسعار وغيرها الكثير.

إن التدريس الذي يربط المواقف التعليمية بما يدور في حياة المتعلم يسهم في تنمية الوعي بما يدور حوله ويساعده على أن يكون أكثر تكيفاً لمجتمعه ومشاركاً ايجابياً فيه.

وتكمل الوسائل التعليمية طرق التدريس في ربط المواقف التعليمية بالمجتمع المحلي أو القومي أو العالمي نظراً لأنها تتغلب على البعد الزماني أو البعد المكاني للخبرات المراد إكسابها للمتعلم مثل وقوع حروب أو كوارث أو ثورات في زمن لم يكن قد عايشها المتعلم بحكم سنه، أو وقوعها في مكان بعيد يصعب الوصول إليه لمشاهدته على الطبيعة عن طريق تصويره في فيلم، أو تسجيله، أو رسمه في شكل توضيحي، أو أخذ عينات له، أو عمل نموذج يقربه إلى ذهن المتعلم.

5 - التنويع والتجديد في التدريس:

عندما يقتصر التدريس على طريقة معينة أو وسيلة تعليمية بعينها في كل المواقف التعليمية والحصص الدراسية، فإن ذلك يؤدي إلى النمطية والتقليدية في الموقف التعليمي، الأمر الذي يجعله منفراً ومثبطاً لعزائم المتعلمين، وبالتالي لا يركزون فيه ولا يقبلون عليه ويجعلهم في حالة

مستمرة من الشرود الذهني والنسيان نتيجة للملل والكآبة التي تسيطر عليهم. لذلك ننصح المعلمين بألا يقتصروا على طريقة تدريس معينة أو وسيلة تعليمية واحدة مثل طريقة الإلقاء أو استخدام خريطة أو لوحة، أو السبورة الطباشيرية للرسم عليها فقط، لأن ذلك لن يجذب انتباه المتعلم للموقف، وبالتالي لا يركز فيه ولا يستفيد منه ويكون سريع النسيان. وهذا كله مرفوض من المنظور التربوي، لأن التدريس النمطي يصب المتعلمين في قالب واحد، على الرغم من التفاوت والاختلاف في القدرات. لذلك قد يأتي بعض الطلاب إلى المدرسة في البداية وهم على درجة جيدة من التفكير، ثم نجدهم يتغيرون إلى الأسوأ بعد استمرارهم في الدراسة. وهذا يعود إلى عدم نجاح التدريس في تحدي عقولهم ودفعهم لمزيد من التفوق بسبب النمطية المسيطرة على المواقف التعلمية التعليمية.

لذلك يجب استخدام أكثر من طريقة في الموقف التعليمي الواحد كأن يستخدم المعلم مدخل الأحداث الجارية في التمهيد للدرس، والمناقشة في عرض النقاط الرئيسية لموضوع الدرس، والإلقاء في الخاتمة وعند التعقيب على الدرس، أو أن يستخدم طرائق حل المشكلة والاستقصاء والاكتشاف في معالجة موضوعات دراسية أخرى. كذلك يجب الابتعاد عن النمطية في استخدام وسيلة تعليمية واحدة بعينها فقط (كالخريطة أو الرسم على السبورة)، بل يمكن استخدام نماذج أو عينات أو شرائح أو أفلام تعليمية أو شفافيات أو لوحات أو خرائط أو رسوم أو أشكال أو أجهزة أو أدوات أو غير ذلك من الوسائل التي تجذب انتباه المتعلم للموقف التعليمي وتؤثر فيه بشكل إيجابي.

المتغيرات التي تؤثر في عملية التفاعل التعليمي التعلمي

تطرق بعض المربين المتخصصين في شؤون تدريس المنهج إلى مجموعة مهمة من المتغيرات الى تُلقي بظلالها على عملية التفاعل التعليمي التعلمي داخل الحجرة الدراسية. وتتمثل هذه المتغيرات في الآتي:

- متغير الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل.
- متغير الغرض أو الهدف من الدرس.
- متغير المادة الدراسية أو محتوى المنهج المدرسي.
- متغير الجو العام والبيئة الطبيعية التي يحدث فيها التفاعل.

---

(1) Joan M. Leonard t. al. (2003) **General Methods of Effective Teaching: A Practical Approach.** New York: Thomas Y. Crowell Co. p.5.

– متغير الأساليب والطرق المتبعة لتنفيذ أو تطبيق عملية التفاعل[1].

ومع أنه سوف يتم توضيح كل متغير من هذه المتغيرات على حدة، إلا أنه لا بد من النظر إليها مجتمعة من جانب المعلمين في كل درس كامل، لأن لكل متغير منها تأثيره في غيره من المتغيرات الأخرى. ونظراً لأهمية هذه المتغيرات فلا بد من توضيحها بشيء من التفصيل كالآتي:

أولاً : متغير الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل:

يتمثل الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل التعلمي التعليمي داخل الحجرة الدراسية في كل من المعلم والتلاميذ. وفيما يأتي توضيح لدور كل واحد منهما:

أ – دور المعلم:

يعتبر المعلم، المتغير الأول من متغيرات الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل في الموقف التعليمي التعلمي. فمن أجل العمل على تحديد متطلبات المناهج والبرامج المدرسية، فإنه ينبغي أن يتزود المعلم بخلفية معرفية قوية في المادة الدراسية المتخصص فيها، لا سيما هذه الأيام، حيث من الصعب على أي شخص أن يكون خبيراً في جوانب المعرفة كافة، أو حتى بعض الميادين الواسعة كالعلوم أو الدراسات الاجتماعية.

ومع ذلك، فإذا كان التدريس الجامعي يتطلب تخصصاً دقيقاً وعميقاً في ميدان ضيق مثلاً، إلاّ أن الأمر في المدرسة الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية يتطلب وجود معلم معد إعداداً جيداً في عدد من التخصصات المتقاربة. حيث إن الأمر يتطلب منه مساعدة التلاميذ في فهم العلاقات المتداخلة بين مختلف فروع المعرفة عند محاولة حل بعض المشكلات ذات العلاقة، أو عند الرغبة في حفزهم على التفكير أو على التفاعل أو على كليهما معاً.

وسيجد المعلم أنه من الضروري العمل على تطوير مهاراته ومعلوماته وتحديثهما من وقت لآخر، وذلك عن طريق تجديد مصادر المعلومات الخاصة به، حيث يمكن للمادة التي يقوم بتدريسها أن تعطيه مجالاً أوسع، وأن تضيف أفكاراً إلى البرنامج المدرسي. ومع ذلك، فإن برامج إعداد المعلمين والمشاغل أو الورش التربوية التي يتم عقدها خلال الإجازة الصيفية، يمكن أن تكون ذات قيمة كبرى في مساعدة المعلم على اللحاق بآخر التطورات العلمية في مجال تخصصه.

وسوف يجد المعلم كذلك، أن عدداً من زملائه المعلمين في المدرسة، لديهم مهارات متنوعة في استخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصفوف، واستخدام أساليب طرح الأسئلة المتنوعة،

بحيث يمكن له أن يتعلم منهم الشيء الكثير، بل ويقوم بتبني بعض أساليبهم في تدريسه اليومي. ويمكن أن يكون مدير المدرسة أو وكيلها عوناً له في ترتيب مثل هذه الأمور. فقد يستفيد المعلمون من زياراتهم المتبادلة لحصص بعضهم بعضاً، وذلك للحصول على المعلومات الأولية عن موضوع ما، أو مشاهدة ورشة تربوية، أو حضور تجربة معملية، حيث يمكن لكل معلم الاستفادة من خبرة زميله الآخر، ويتعلم منه الكثير، لأن هذا يمثل في الواقع الخطوة الأولى للمشاركة في الخبرة التعليمية العامة.

وتبقى قراءة المجلات المتخصصة والنشرات والمقالات ذات العلاقة بطرائق التدريس، من أهم الوسائل لتطوير قدرة المعلم على الاطلاع على أحدث التطورات في مجال التدريس، من أهم الوسائل لتطوير قدرة المعلم على الاطلاع على أحدث التطورات في مجال التدريس. وينبغي على المعلم في هذه الحالة، عدم إهمال استخدام المصادر البشرية الموجودة في المدرسة التي يعمل بها، أو المجتمع المحلي الذي يعيش فيه. ومن بين أول الأعمال المهمة التي ينبغي على المعلم القيام بها عند انتقاله الى مدرسة جديدة، تحديد المصادر التعليمية المتوفرة فيها، ثم العمل على استغلالها بأكثر الطرق فاعلية. فالمعلم نفسه ليس المصدر الوحيد المتوفر للمعلومات والخبرة البشرية، مما يتطلب الرجوع إلى المصادر الأخرى التي يمكن الحصول عليها.

ويجب أن نأخذ في الحسبان بانه لا يوجد ما يسمى بأفضل المعلمين أو المعلم الأفضل، بل هناك ما يدعى بالمعلم الفعّال، الذي يتمتع بثلاث صفات أو خصائص مهمة هي: القوة في الخلفية المعرفية والمهارية أو الادائية التدريسية، ثم المرونة في العمل مع الطلاب ومع الآخرين، ثم الوعي الجيد بالأمور التربوية.

أما من حيث الصفة المتمثلة في الخلفية المعرفية والمهارية القوية، فقد تمَّ الحديث عنها قبل قليل، أمّا عن صفة المرونة في العمل، فينبغي أن تشمل الآتي:

- أن يتعلم بنفسه مهارات جديدة.
- أن يستخدم أو يُطبق عدة طرق أو أساليب أو تقنيات تعليمية خلال عملية التدريس.
- أن يجيب عن بعض أسئلة التلاميذ، والاعتذار عن عدم الإجابة عن بعضها الآخر، إذا لم يكن يعرف تلك الاجابة حقاً.
- الاستعانة بالمواد والوسائل التعليمية المتوفرة، والعمل على زيادتها وتطويرها.
- أن يبحث عن الجو المشجع لروح النقد البناء.

وتعتبر روح المرونة في تدريس المعلم، من الأمور الضرورية له، وذلك للاقتراب أكثر وأكثر من تلاميذه، ومراعاة مطالبهم وحاجاتهم. ومع ذلك، فان هذه المرونة لا بد من اقترانها بالصفة أو الخاصية الثالثة التي تتمثل بالوعي أو الإلمام العميق بالأمور. حيث لا بد من أن يكون المعلم على وعي جيد بالآتي:

- إن الدرس يمثل مجالاً من الحيوية والتفاعل، أكثر من كونه مجرد عملية إلقاء للمعلومات من جانب المعلم.
- إن التلاميذ يمثلون أفراداً ذوي قدرات واهتمامات ومشكلات مختلفة.
- إن المصادر المتوفرة ينبغي استخدامها في عملية التدريس التي يقوم بها المعلم.
- إن إتجاهات المعلم نحو التعلم تؤثر على التلاميذ.
- إن حدوث التعلم يتم من خلال العديد من الطرق والوسائل والأساليب المختلفة.
- إن على المعلم أن يعني ما يقول، وأن يقول ما يعني.

ومن الضروري للغاية أن يتمتع المعلم بشخصيته المنفردة والخاصة به، وألا يحاول أن يكون معلماً أخر معجب به حالياً، أو كان معجباً به في يوم من الأيام.

فيمكن أن يتعلم المعلم من الأخرين، ولكنه يجب أن يطور الأسلوب الخاص به.

وعلى المعلم أن يكون صريحاً في الإشارة إلى أنه لا يعلم كل شيء، بل عليه أن يعتذر في حال عدم معرفة الإجابة عن بعض الأسئلة، أو أن يفتح باب المناقشة للتلاميذ في هذه الحالة، كي يعملوا جميعاً على البحث والتمحيص، للتوصل إلى الإجابة السليمة. فليس المطلوب تقديم كل شيء للتلاميذ دون نشاط منهم، أو الضغط عليهم واستخدام الأساليب القاسية، بل إنهم يرغبون في أن يتم النظر إليهم والتعامل معهم على أنهم يختلفون عن بعضهم بعضاً، ولهم حاجات واهتمامات وقدرات متباينة. وينبغي أن يكون التلاميذ على علم بأهداف البرنامج التعليمي، وأن تتم مساعدتهم من جانب المعلمين على تحديدها أو اختيارها أو تشكيلها. كما يجب أن يدركوا توقعات المعلمين منهم في مجال المادة الدراسية التي سيعملون على تدريسها لهم. ولتحقيق هذا كله، فإنه يجب على المعلم أن يكون على وعي كامل بالأهداف وكيفية تحقيقها.

وهذه الخصائص الثلاث للمعلم الفعال، والتي تتمثل في الخلفية المعرفية والمرونة والوعي بالأمور التربوية، تعتبر ضرورية له، وإن الفعالية تمثل الكلمة الأساسية التي تساعد في الوصول إلى التلاميذ أينما كانوا، والعمل على توسيع مجال خبراتهم من جهة، ثم مساعدتهم في الانتقال من مجرد الملاحظة والاستماع العادي إلى الإصغاء العميق والفاحص أو الناقد للأمور.

ب – دور التلاميذ:

من أجل فهم دور التلاميذ فهماً عميقاً كأحد متغيرات الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل التعليمي والتعلمي، فإنه لا بد من إدراك مجموعة من العوامل المتعلقة بهم والتي تزيد من حيوية عملية التفاعل ذاتها. وتتمثل هذه العوامل في الآتي:

1 – عدم تشابه خصائص التلاميذ جميعاً في أي صف من الصفوف. حيث لا يوجد طالبان متشابهين في خصائصهما المعرفية والجسمية والوجدانية. لذا، فإن كل واحد منهم له خبراته التعلمية الخاصة به والتي ينفرد بها عن الآخرين. فقد يظهر أن لدى بعض التلاميذ إلماماً بالمادة الدراسية، في حين نجد أن بعضهم الآخر لديه خبرات تعلمية تتعلق بالمجتمع ووسائل الإعلام، بينما نلاحظ مجموعة ثالثة لها هوايات أو بعض الخبرات التعلمية المدرسية في مجال محدد. وهذه كلها لا يمكن إغفالها أو التقليل من شأنها كعوامل مهمة في عملية التفاعل.

وفي المقابل، قد نجد بعض التلاميذ غير مهتمين بالمادة الدراسية، وأن بعضهم الآخر لديه خبرات تعلمية ضعيفة، وأن كل شيء بالنسبة لهم يبدو جديداً. وفي هذه الحالة بالذات، فإن مهمة المعلم تتمثل في تشجيع هذين النوعين من التلاميذ، سواء من يمتلك منهم الخبرات التعلمية الواسعة، أو من لا يمتلكها على أن يقوم بينهم تفاعل مثمر.

2 – عندما يصل التلميذ إلى الصف الذي يقوم المعلم بتدريسه، فإنه يكون قد حصل على مستوى معين في مجال القراءة. فضعف القدرة على القراءة لدى التلميذ، يمثل في الحقيقة عائقاً لتقدمه الفعلي في جميع مجالات التعلم. ويمكن التعرف على مستوى هذا التلميذ في القراءة عن طريق البطاقة الخاصة به، أو عن طريق مرشده الأكاديمي أو المتخصص. وهنا، فإنه يجب أن يتم اختيار الواجبات والمواد الخاصة بالقراءة في ضوء مستويات التلاميذ في القراءة. فالتلميذ الذي يبلغ سن الثانية عشرة من العمر ومستواه الفعلي في القراءة يقارب مستوى من هم في سن التاسعة من العمر، نجد أن إعطاءه مواد قرائية لمن هم في سن الثانية عشرة من العمر، يمثل عملية إحباط أو عدم تشجيع له. حيث سيكون اشتراكه محدوداً مع زملائه، وسيكون اهتمامه قليلاً بتلك الواجبات والأنشطة القرائية المختلفة، بل وربما يصبح عصبي المزاج، وحاد الطبع في تعامله مع زملائه في الحجرة الدراسية.

وقد تواجه المعلم مشكلة أخرى تتمثل في وجود عدد من التلاميذ الذين يستطيعون التعبير شفهياً عما يدور في أذهانهم لمعلمهم ويستجيبون بسهولة للأسئلة التي يطرحها المعلم، ومع

ذلك، فإنهم يعانون من مشكلات في القراءة. كما أنهم قد يحصلون على علامات أو درجات متدنية في الاختبارات الكتابية أو في الأنشطة المتعلقة بكتابة التقارير أو عمل المشاريع والبحوث البسيطة حسب مستواهم. وهنا، فإنه لا بد من استعمال بعض الأساليب العلاجية لمشكلات القراءة عند هؤلاء التلاميذ، وذلك بعد استشارة المتخصصين في مهارة القراءة.

وإذا كان يوجد كتاب مدرسي مقرر واحد فقط، فعلى المعلم أن يعمل على تغيير ذلك إلى مواد أكثر سهولة في القراءة. ومع ذلك، فإنه يجب عدم استخدام مواد قرائية جديدة قبل قيام المعلم بفحصها وقراءتها جيداً، للتأكد من صلاحيتها لحاجات التلاميذ وقدراتهم. وإذا وجد المعلم المواد القرائية الملائمة لتلك الحاجات والقدرات، فلا بد من توضيح ذلك للمسؤولين في المدرسة والمنطقة التعليمية، وربما للمشرفين في وزارة التربية والتعليم، فقد يتم اقتراح عمل مناقشة أو ورشة عمل تدور حول تلك المواد المطلوبة. وفوق هذا كله، فإنه لا بد للمعلم من أن يكون واقعياً، وأن يتعرف على مستويات تلاميذه في القراءة بأقصر فترة زمنية ممكنة. وهنا، فانه لا بد من التعامل مع المواد القرائية المتاحة، لحين الحصول على مواد أكثر فائدة أو صلاحية منها.

3 - قد يعاني التلميذ من مشكلات أو معوقات جسمانية كضعف في البصر أو السمع أو الحركة، مما قد يمنعه من المشاركة في المناقشات الصفية أو في أنشطة المعمل. وهنا يأتي دور المعلم في التأكد من السجل الصحي للتلميذ الذي يعاني من أية مشكلة من المشكلات الجسمية وبخاصة ضعف السمع أو ضعف البصر. ويمكن في هذه الحالة قيام المرشدين التربويين أو ممرضة المدرسة أو الطبيب الذي يعود إليه التلميذ من وقت لآخر، بتزويد المعلم بالمعلومات الإضافية المفيدة في هذا الصدد. فمن المعروف أن ضعف البصر أو السمع يمكن لهما أن يتركا آثاراً سلبية قوية على تحصيل التلميذ الذي يعاني من مشكلاتهما. وقد يتم تحويل بعض التلاميذ إلى الأطباء للمساعدة في التغلب على مشكلة ضعف السمع، أو إلى الجهات المالية للحصول على مساعدة مادية لشراء نظارات طبية مناسبة. كما يتطلب الأمر أن يجلس مثل هؤلاء التلاميذ في مقدمة الصف أو في مكان يشعرون فيه بأنه الأفضل بالنسبة لوضعهم، بدرجة تسمح لهم بالتخفيف من مشكلة الضعف الجسمية التي يعانون منها. ويمكن توضيح أسباب حدوث التغير في الجلوس لبقية التلاميذ بهدوء وموضوعية، حتى يتفهموا الأمر دون حساسية أو تعليقات.

وينبغي بعد ذلك الأستفسار من مدير المدرسة عن الطريقة المناسبة التي يمكن إعلام بقية المعلمين بهذه الحالات، بحيث تكون لديهم خلفية عن هذه الحالات، كي يتصرفوا بذكاء إذا ما حصلت أية ظروف طارئة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ خلال الحصص المدرسية. وينبغي أن تبقى

جميع هذه المعلومات رسمية وسرية، ولكنها ذات قيمة بالغة الأهمية للتصرف السليم وقت الحاجة.

4 - يؤثر وقت الحصص التي يقوم المعلم بتدريسها وعدد تلك الحصص في مستوى مشاركة التلميذ وتحصيله الدراسي. حيث يشعر المعلم وكذلك التلميذ بإجهاد أو تعب من الجدول المدرسي اليومي، حتى لو جاءت الحصة بعد الفسحة أو الفرصة التي تتم في العادة بعد الحصص الثلاث الأولى. فقد تكون الحصة الأخيرة من الجدول المدرسي، هي الحصة الثالثة أو الرابعة بالنسبة لعمل المعلم اليومي، في حين قد تكون السادسة أو السابعة بالنسبة للتلميذ. فالنشاط الذي يكون عليه التلميذ خلال الحصتين الأولى والثانية، قد لا يبقى على المستوى نفسه عند الوصول إلى الحصة الأخيرة أو ما قبلها.

وهنا، فإنه لا بد من أن تكون الخطط الخاصة بالمعلم مرنة وواقعية. فما أن تنقضي الحصص الدراسية الواحدة تلو الأخرى، حتى يجد أنه من الواجب عليه بذل المحاولات المختلفة لإعادة الحيوية والنشاط إلى الحصة عن طريق طرح المزيد من الأسئلة المثيرة للتفكير بين صفوف التلاميذ. وليعلم المعلم دائماً، أنه قد يُعطي المادة الدراسية ذاتها لأكثر من شعبة دراسية، أي أنه يقولها ويسمعها أكثر من مرة، ولكن عليه أن يذكر دائماً، بأن التلاميذ الذين يتم تكرار شرح المادة الدراسية عليهم بعد شرحها مرتين أو ثلاث مرات في شعب دراسية أخرى، يسمعونها منه لأول مرة. فإذا كان العمل يثير الملل بالنسبة للمعلم نتيجة تكراره، فعليه أن يتذكر جيداً بأنه لم يتكرر بعد بالنسبة للتلاميذ، مما يتوجب عليه أن يكون نشيطاً في طرحه لتلك المادة، وإلا يسيطر عليه الملل نتيجة تكرارها بالنسبة له.

5 - قد تؤثر بعض الحوادث التي تسبق الحصة الدراسية على تحصيل التلاميذ، فقد يدخل المعلم الحصة الخامسة على تلاميذ متضايقين جداً، بل وعلى درجة عالية من الإحباط لأن مدير المدرسة كان قد أبلغهم في الحصة السابقة، بأن الرحلة المدرسية التي كان من المقرر القيام بها خلال الأسبوع القادم، قد تمَّ إلغاؤها. أو قد يعود سبب ضيقهم إلى العلامات أو الدرجات المتدنية التي وزعها عليهم أحد المعلمين في الحصة الرابعة. ولا شك أن هذا سيؤثر سلباً على التلاميذ، وبالتالي على تحصيلهم الدراسي في المادة التي سيقدمها لهم المعلم في حصته التالية لسماعهم الخبر المزعج عن إلغاء الرحلة، أو لمعرفتهم بالدرجات أو العلامات المنخفضة في أحد الامتحانات أو الاختبارات السابقة. ومع ذلك، فإنه يمكن التعرض لهذه المشكلة بسرعة، دون الخوض في التفاصيل، ثم العمل على طرح مجموعة من الأسئلة التي تثير التفكير في موضوع الحصة، كي يبعدهم عن الإحباط أو الغضب الذي وصلوا إليه.

وباختصار، فإن على المعلم أن يكون على دراية بالعوامل التي تؤثر في تحصيل تلاميذه، سواء كانت هذه العوامل مدرسية أو منزلية أو اجتماعية، لأنها في الواقع تمثل متغيرات مستقبلية مهمة تؤثر في عملية التفاعل التعليمي التعلمي.

6 – يوجد لدى التلاميذ، العديد من الاهتمامات والقدرات والمواهب. فقد يكون لدى بعضهم موهبة في الرسم والخط اليدوي، مما يمكنهم من القدرة على تصميم اللوحات وعرضها على التلاميذ في الصف. ومع أنه قد ينقص هذه اللوحات العديد من اللمسات الفنية العالية التي قد نجدها في اللوحات التي يمكن شراؤها من الشركات أو المؤسسات المتخصصة، إلا انها تمثل الاستثمار الحقيقي لمواهب التلاميذ وقدراتهم. حيث أن مساهمة هؤلاء التلاميذ ومشاركتهم الفعلية، لا يمكن شراؤها من أي مركز لتصنيع الوسائل التعليمية المختلفة، مما يجعلها مصدراً ذا قيمة كُبرى تتم اضافته للبرنامج التدريسي الفعّال. وهنا، فانه ينبغي عدم السماح للتلاميذ الذين لهم موهبة معينة، أن يسيطروا من حيث الوقت والاهتمام على تلاميذ لديهم مواهب ومهارات في مجالات أخرى. فالتلميذ الموهوب في الرسم، عليه الا يحل محل التلميذ الذي لديه موهبة الخطابة أو التصوير أو التمثيل.

7 – قد يكون لدى التلاميذ بعد انتهاء اليوم المدرسي، مسؤوليات منزلية أو بعض الأعمال الخاصة، تؤثر في الوقت المخصص للواجبات المدرسية البيتية أو الدراسة الذاتية. فقد يكون لدى فئة من التلاميذ نوع من الظروف العائلية والاجتماعية التي تحتم عليهم القيام ببعض الأعمال التي تخدم عائلاتهم أو تساعدهم أنفسهم للالتحاق بالجامعة فيما بعد. وإذا لاحظ المعلم بأن هذه الأعمال الخارجية التي قد يقوم بها بعض التلاميذ، قد تؤثر على تحصيلهم الدراسي فعلاً، فإنه لا بد من مناقشتهم بصراحة وبشكل رسمي، من أجل مساعدتهم على وضع جدول زمني واقعي يناسب ظروفهم، ويجعل بالإمكان الوفاء بالواجبات المدرسية البيتية. ويمكن استشارة كل من المرشد التربوي والمشرف الاجتماعي في المدرسة بهذا الصدد.

8 – توجد مشكلات أخرى عديدة لا بد ان يواجهها المعلم مع بعض تلاميذه ولا سيما في المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث قد تنتشر عادة التدخين أو تناول بعض المشروبات الكحولية، أو حتى تعاطي بعض أنواع المخدرات الخطيرة، تلك المشكلات التي يجب الا يواجهها المعلم بمفرده في محاولة حلها، بل تتطلب مساعدة من بعض المتخصصين في علاج مثل هذه المشكلات. فإذا لاحظ المعلم تغييراً في سلوك أحد التلاميذ مثل شعوره بالدوار والترنح وعدم الاهتمام بما يدور حوله بصورة عامة، فلا بد من مناقشة الأمر فوراً

معه وبصراحة مطلوبة، حتى يمكن التعرف منه على الأسباب التي دعته إلى القيام بهذا التصرف. كما يفضل التحدث مع معلم التربية الإسلامية في المدرسة، لما للعامل الديني من تأثير إيجابي فعّال في سلوك التلاميذ، حيث يمكن لهذا المعلم أن ينصح التلميذ نصائح عديدة تفيده في حياته اليومية. كذلك يستحسن التحدث أيضاً مع الممرضة الموجودة في المدرسة ومع بعض المعلمين الآخرين، وذلك للحصول على أفضل صورة عن حالة ذلك التلميذ، ثم العمل على تحديد المشكلة، ليس في ضوء التخصص الدراسي الدقيق للمعلم فحسب، بل وبالنظر إلى التلميذ ككل، وماذا يجري له، وكيف تتم عملية مساعدته. ويمكن العمل على عقد لقاءات بين المعلم والتلميذ من جهة، وبين بعض المستشارين أو المرشدين النفسيين ذوي العلاقة من جهة ثانية. ولا يكون دور المعلم هنا هو استجواب الطالب أو العمل على تهديده أو إبعاده، بل يتمثل دوره في العمل على جلب المساعدة للتلميذ من جميع المصادر ذات العلاقة، مع تقديم الدعم والتشجيع الواقعيين.

9 - سوف يلاحظ المعلم أثناء تدريسه للمنهج، وجود بعض التلاميذ الذين يميلون الى المادة التي يقوم بتدريسها، في حين سيجد بعضهم الآخر يكرهونها. وسوف ينعكس ذلك على الاهتمامات المتفاوتة بينهم في داخل الحجرة الدراسية الواحدة. حيث تكون لدى بعض التلاميذ مجموعة من الأفكار السلبية عن تلك المادة، استقوها من بعض زملائهم السابقين، مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي فيها. وهنا، فإنه يجب على المعلم، توفير جوانب التعلم المفيدة للمتحمسين للمادة الدراسية التي يقدمها ولغير المتحمسين لها على حد سواء، وذلك للوصول إلى مستوىً تحصيلي مناسب لكليهما.

ثانياً: متغير المادة الدراسية او محتوى المنهج:

يعكس هذا الجانب من جوانب التفاعل التعليمي التعلمي، محتوى المادة الدراسية للوحدة التدريسية أو للحصة المطروحة. ففي بعض المواد الدراسية، نجد أن لدى المعلمين مستوى عالٍ من القدرة على التطوير أو التخطيط لمادة دراسية تتمتع بدرجة عالية من تفريد التعليم، ولها علاقة بصف معين من الصفوف. وفي مواد دراسية أخرى، فإن المعلم قد يكون أكثر تحفظاً، وذلك نظراً لطبيعة التخصص وبنية المادة المطروحة. وعلى أية حال، فإنه مهما كانت درجة الخصوصية المرتبطة بالمادة الدراسية، فإنه يجب على المعلم أن يعمل على تنظيمها وتطبيقها، بحيث تتلاءم مع حاجات التلاميذ، ومع طبيعة المادة التعليمية المتوفرة وكميتها أو مقدارها، ومع ظروف التطبيق المحيطة. وهنا، فإنه ينبغي أن تزداد خبرة المعلم ومهارته في الإلمام بهذه المتغيرات، وتزداد مرونته في الربط بين ما يجب عمله من ناحية، وما يرغب في عمله من ناحية ثانية.

وغالباً ما يلجأ المعلم الجديد في السنة الأولى من عملية التدريس، إلى الاعتماد كثيراً على من حوله من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وعلى المشرفين التربويين أو الموجهين، في الحصول على الإرشادات والنصائح التدريسية والمنهجية. وما أن تزداد خبرته التدريسية وثقته في نفسه، حتى يأخذ في تعديل الخطط والبرامج الموجودة، بحيث تعكس النمط التدريسي الخاص به، والحاجات المتعلقة ببرنامج المدرسة التي يعمل فيها.

وسيجد المعلم العربي، بأنه قد تمٌ في معظم الحالات، تخطيط المادة الدراسية ووضعها من جانب وزارة التربية والتعليم. وقد تكون هذه نقطة البداية بالنسبة له، حيث لا يمكن أن تتم عملية اعداد الدروس الفعالة في فراغ، بل لا بد من التخطيط الجيد لها طيلة الفصل الدراسي عن طريق وضع خطة دقيقة تعطي صورة واضحة ليس للوحدات الدراسية التي تشملها المادة فحسب، بل وأيضاً للمفاهيم والتعميميات الواجب التركيز عليها.

وقبل تقديم محتوى المادة الدراسية للتلاميذ، فإنه ينبغي توضيح ما يُتوقع الحصول عليه من عملية التدريس. حيث باستطاعة اي معلم أن يحدد مجموعة من الحقائق والمعلومات الواجب على التلاميذ حفظها أو تسميعها. ومع ذلك، فإن هذا لا يعتبر تدريساً ناجحاً. وحتى يتم العمل على تجنبه، فإنه يجب أن يكون لدى المعلم الإلمام الكافي بالموضوعات الرئيسية والموضوعات الفرعية للمادة التي سيعمل على تدريسها، مع ربط ذلك بالخبرات السابقة من جهة، وبالخبرات المتوقعة في المستقبل من جهة ثانية. فبدون هذه الخطة الدقيقة للمادة الدراسية خلال الفصل الدراسي أو خلال العام الدراسي كله، فإن المعلم سيجد نفسه وقد ركز على تدريس مجموعة من الحقائق والمفاهيم المنعزلة التي لها أثر إيجابي محدود للغاية على التلاميذ، مما سيؤدي إلى سيطرة عوامل الإحباط والملل عليهم.

ومن أجل مراعاة متغير المادة الدراسية كعنصر من عناصر التفاعل في التدريس، فإن على المعلم الفعّال أن يهتم بالآتي:

- أن يكون على دراية بمحتوى الوحدات التدريسية للمادة. وبتتابع تلك الوحدات.
- أن يكون على دراية بالأهداف العامة للمادة الدراسية، وبالمفاهيم والمهارات التي ينبغي التركيز عليها.
- ضرورة طرح العديد من الخبرات أو الأنشطة التعلمية من خلال كل وحدة تدريسية، بحيث تساعد التلاميذ في ربط الموضوعات الدراسية الحالية بالسابقة وباللاحقة لها، والعمل على تطوير فهم عام للموضوعات الرئيسة.

- ضرورة الاطلاع على أحدث التطورات في ميدان تخصصه، بحيث يمكن ربط محتوى المادة التي يتم تدريسها بواقع العالم الذي نعيش فيه.
- ضرورة الاتصاف بالواقعية في تطبيق محتوى المادة التي يقوم بتدريسها، بحيث تتم فيها مراعاة واقع المدرسة وطبيعة التلاميذ.
- ضرورة العمل على مناقشة محتوى المادة الدراسية وإجراءات تدريسها، مع الزملاء من المعلمين، ومع المشرفين التربويين أو الموجهين، من أجل إيجاد الكيفية المناسبة لتطبيق المادة الدراسية وملاءمتها لمتطلبات برامجهم من جهة، والوقت المحدد لها من جهة ثانية(1).

ثالثاً: متغير الغرض أو الهدف من الدرس:

يتمثل هدف أي درس، في السبب أو المبرر المنطقي من ورائه. فقد يدور الدرس حول أسباب الحرب العالمية الثانية. ويمكن لهذا الدرس أن يساعد الطلاب على اكتشاف العوامل التي ساهمت في حدوث تلك الحرب، وأن يساعدهم كذلك على التحقق من أسباب النزاعات في مناطق أخرى أو في حقب تاريخية مختلفة.

ولكل درس مجموعة من الأهداف التي تدور بالدرجة الأساس حول تنمية التفكير الناقد، والإلمام بمختلف المتغيرات المتداخلة، بالإضافة إلى بعض الأهداف الأخرى غير الواضحة. ومع ذلك، فإن تلك الأهداف غير الواضحة تصبح اكثر وضوحاً، عندما يكتسب الطلاب المعلومات اللازمة، ويمرون بالخبرات التطبيقية لاستخدامها. فتعلم الحقائق يبقى سهلاً، ولكن التعلم الحقيقي يتمثل في التطبيق. وهنا، فإن على الطالب أن يتعلم كيف يفكر وكيف يعبر عن ارائه ومشاعره. وهذا يمثل في حد ذاته، الوظيفة الحقيقية للتفاعل بين التعليم والتعلم.

وعلى الطالب أن يدرك بأن كل درس يمثل خطوة نحو هدف معين. تلك الأهداف أو المبررات أو الأسباب التي لا بد أن تكون واقعية وتتناسب مع أعمار الطلاب ومستوياتهم. كما أنه يجب التوضيح للطلاب إلى أية جهة يسيرون، والعمل على تحقيق الأهداف المرسومة. ومع ذلك، فإن الطلاب لا يشعرون بهذه المشاركة في سبيل تحقيق تلك الأهداف.وغالباً ما يشعر المعلم بأن الشيء المهم أو الجوهري يتمثل في ضرورة قطع أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية. لذا، فإن مساعدة الطلاب على إدراك أهدافهم الواقعية للدرس أو للوحدة التدريسية، يمثل أحد التحديات التي تواجه المعلم.

كذلك يجب أن يدرك المعلم بأن الطلاب موجودون في الحجرة الدراسية ليس لسبب أو لهدف واحد. فبعضهم يدخل المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها لأنها مفروضة عليه، ولكن

(1) Joan M. Leonard et. al. (2002) **Op. Cit.** pp. 11 - 13

بعضهم الآخر يدخلها ويتابعها لأنه يميل إليها، في حين يدرسها ثالث لأنه يرغب التخصص فيها مستقبلاً. لذا، فإن الطلاب لا يتم تدريسهم من أجل المادة الدراسية، بل من خلالها، فقد لا يدرك الطالب وظيفة الدرس أو العلاقة بين درس وآخر، مما يجعله لا يدرك أهمية الدرس بالنسبة له شخصياً. وهنا فإن من واجب المعلم أن يقبل الطالب أينما هو، ثم يعمل على ربط ما يقوم به من تعليم، بما يقوم به الطالب من تعلم.

وإذا نظر الطلاب إلى معلمهم، على أنه عبارة عن أحد الأشخاص الأكبر منهم سناً، والأكثر منهم خبرة، والذي يهتم بهم كثيراً، فقد تمثل هذه النظرة الخطوة المهمة للغاية نحو بناء تفاعل تعليمي تعلمي مثمر. حيث يمكن الانطلاق إلى ربط خبراتهم ومشكلاتهم ببرنامجه التدريسي، واعتبارها أموراً مثيرة للدافعية أو مشكلات تصلح للدراسة أو المناقشة.

رابعاً : متغير الأساليب المتبعة لتحقيق التفاعل:

يتعامل هذا المتغير مع التطبيق الواقعي والعملي للأفكار والخطط التدريسية في ضوء الظروف الواقعية وأحوال الطلاب. فقد يلم أحد المعلمين بماذا عليه أن يعلم طلابه، ومتى وأين يفعل ذلك. ولكن كيفية التدريس تبقى العقدة الأساسية والمهمة في هذا المجال. فبدون معرفته لكيفية تقديم المعلومات والأفكار وكيفية إثارة دافعية الطلاب وتشجيعهم، فإن القيمة الكبرى لعمله تأخذ في التلاشي بصورة تدريجية.

ويجب أن يدرك المعلم بأنه توجد أساليب وتقنيات كثيرة يمكن استخدامها داخل الحجرة الدراسية لإثارة تفكير الطلاب أو إثارة دافعيتهم للعمل على تحقيق العديد من الأهداف. ومع ذلك، فإنه من البديهيات التي ينبغي على المعلم أن يلم بها هي أنه لا توجد طريقة تدريس أو وسيلة تعليمية مثالية تستطيع بمفردها أن تؤدي إلى التفكير الإبداعي. ففي الحقيقة، نجد أن تكرار أي أسلوب تدريسي أو أية طريقة تدريسية دون تغيير أو تبديل، تفقد في النهاية أهميتها. وتبقى فعالية المعلم الناجح متمثلة في قدرته على استخدام طرائق التدريس وأساليبه ومهاراته المختلفة حسب نوعية المادة الدراسية، ونوعية المتعلمين ومستوياتهم وقدراتهم واهتماماتهم، وحسب الجوالتعليمي التعلمي، وحسب خلفية المعلم المعرفية وقدرته ومهارته في تطبيق طرائق التدريس المختلفة.

خامساً : متغير البيئة الطبيعية التي تحدث فيها عملية التفاعل:

يجب التركيز على المكان الذي يتم فيه التفاعل التعليمي التعلمي. فهل هو داخل حجرة دراسية خاصة أم في ردهات المدرسة أم في المجتمع المحلي؟ وهذا يمثل في حد ذاته متغيراً مُهماً في عملية التفاعل تلك. ولا بد هنا من توضيح تلك الأماكن كالآتي:

بيئة الحجرة الدراسية الخاصة:

وهنا لا بد من طرح الأسئلة المهمة الآتية:

1 - هل تعتبر هذه الحجرة الدراسية أفضل حجرة متوفرة من أجل تطبيق النشاط التدريسي الذي تمّ التخطيط له مسبقاً؟ وهل يحتاج هذا النشاط إلى معمل؟ ثم ما الإمكانيات المتوفرة والإجراءات التي يمكن اتباعها في المدرسة، بحيث يمكن استخدام غرفة بشكل مؤقت، بدلاً من الغرفة التي يتم استخدامها بشكل عادي؟

2 - ما نوع أماكن العرض واللوحات المتوفرة في الحجرة الدراسية، من أجل عرض بعض الأشياء فيها؟ تلك الأماكن التي يمكن استخدامها كأماكن عرض دائمة لموضوعات عديدة أو مشاريع عمل، أو وسائل تعليمية من صنع التلاميذ، بحيث تتيح لهم العديد من الفرص للمشاركة الفعّالة في عرض ما ينتجون. ويمكن أن يتم في ذلك المكان عرض الأشياء الآتية:

- مجموعة من الخرائط التي توضح التغيرات في حدود الوطن العربي السياسية.
- مجموعة من الصور التي توضح مختلف النباتات والحيوانات في المملكتين النباتية والحيوانية.
- مجموعة من الصور الخاصة بالمعادن المختلفة في الوطن العربي.
- مجموعة من الصور للحوادث الجارية في الوطن العربي والعالم.
- مجموعة من الصور التي التقطها الطلاب خلال رحلة مدرسية علمية سابقة.
- مجموعة من الأعمدة البيانية التي رسمها الطلاب لتوضيح درجات الحرارة وكميات سقوط الأمطار خلال الفصل الدراسي الماضي.
- عينات من النباتات أو الصخور الصحراوية العربية.
- مجموعة من الصور للمنطقة الطبيعية التي يعيش فيها الطلاب.
- مجموعة من المعادلات الكيميائية المهمة للطلاب.
- مجموعة من الرسوم التي توضح الجهاز الهضمي والجهاز العصبي والدورة الدموية.
- مجموعة من الرسوم الهندسية المهمة ذات العلاقة بالمادة الدراسية.

3 - ما مدى توفر وسائل الإضاءة والتعتيم وأماكن توصيل الأجهزة الكهربائية بالتيار الكهربائي؟ وهل يمكن تصليحها بسرعة إذا ما تعرضت للعطل الفني؟ وهل توجد شاشة لاستخدام جهاز السينما أو جهاز عرض فوق الرأس Over Head Projector مثبتة على

الحائط الأمامي للحجرة الدراسية؟ أو أن المعلم سوف يقوم بطلب شاشة متنقلة كلما أراد استخدام هذين الجهازين؟ وهل توجد ستائر لتعتيم الغرفة عند اللزوم؟

4 – هل يقوم المعلم بتدريس جميع الموضوعات والحصص في حجرة دراسية واحدة؟ أم أنه يشترك في ذلك مع زميل آخر؟ وهل يجب عليه أن يتحرك من غرفة إلى أخرى كما يفعل التلاميذ؟ وما مدى توفر كل من أماكن التخزين والدواليب اللازمة لحفظ الأشياء داخل الغرفة؟ وهل يمكن ترك المواد أو الأجهزة في الغرفة دون خوف من عبث الطلاب أم أنه لا بد من إحضارها من مكان آخر قد يكون بعيداً نسبياً في كل مرة من مرات الاستعمال؟

وتعتبر قدرة المعلم على الوصول إلى الأدوات والأجهزة المتوفرة في الغرفة وسهولة استخدامها من بين الاعتبارات المهمة التي ينبغي أن يحرص عليها. فإذا كان باستطاعته أن يترك المواد والأدوات والأجهزة في الغرفة جاهزة للاستعمال وقت الحاجة، فإن هذا سيوفر عليه وقتاً طويلاًوجهداً كبيراً في كل مرة من مرات الاستخدام. فالمعلم ليس مرغماً على توزيع الأجهزة والأدوات والمواد، ثم جمعها من جديد خلال مدة الحصة التي لا تزيد عن ثلاثة أرباع الساعة. فالتلاميذ يرغبون دائماً في الوصول إلى الحجرة الدراسية حيث تنتظرهم الأشياء أو الأدوات أو الأجهزة، لا أن ينتظروا بعض الوقت حتى تصل هذه الأشياء أو الأجهزة، ويتم ترتيبها أو تركيبها، ثم العمل على تشغيلها أو استخدامها.

5 – هل يمكن التنويع في عملية ترتيب المقاعد داخل الحجرة الدراسية؟ فقد تكون المقاعد موزعة بطريقة ثابتة ومعروفة، كأن تكون مقاعد الطلاب موزعة أمام طاولة المعلم الموجودة في مقدمة الصف. وهذا يحتم على المعلم إيجاد نمط واحد من التوزيع واللقاء مع الطلاب. ومع ذلك، فإن هذا التوزيع يسهل على المعلم القيام باستخدام بعض الأدوات أو الأجهزة أو الوسائل، أو تطبيق بعض التجارب على طاولته، ويسمح للطلاب بالتجمع حوله ومشاهدته عن قرب فيما يفعل. ولكن إذا كانت الحجرة الدراسية واسعة، ويكثر عدد الطلاب فيها، فإن النتائج لن تكون إيجابية إلى الدرجة التي يتمناها المعلم، وذلك بسبب الازدحام، وعدم مقدرة المكان الموجود حول طاولة المعلم من استيعابهم جميعاً.

أما إذا كانت المقاعد في الحجرة الدراسية مرنة ويسهل تحريكها أو نقلها من مكان لآخر، فإن هذا يساعد المعلم على تشكيل نمط الجلوس الملائم للنشاط الذي يريد القيام به مع الطلاب. فقد يعمل على ترتيب المقاعد على شكل دائري، على أن تكون طاولته في منتصفها، إذا ما أراد القيام بمناقشة حول موضوع ما، أو عمل ورشة أو مشغل تربوي داخل الحجرة الدراسية. كما قد يقوم بترتيب المقاعد على شكل مجموعات صغيرة، إذا ما رغب في القيام

بنشاط يعتمد أساساً على عمل المجموعات. ومع ذلك، فإن نمط الترتيب الذي يستخدمه المعلم، يعتمد بالدرجة الأساس على الخصائص الطبيعية للحجرة الدراسية من جهة، وعلى نوعية النشاط المزمع القيام به من جهة ثانية، وعلى عدد الطلاب المشتركين فيه من جهة ثالثة وأخيرة.

6- ما الاحتياطات أوالتدابير التي يمكن للمعلم القيام بها نتيجة تأخره أحياناً عن الحصص، أو غيابه الكامل عنها؟ حيث سيجد المعلم نفسه مضطراً أحياناً للتأخر عن بداية عن الحصة أو حتى الغياب عنها، وذلك بسبب ظروف قهرية بعضها شخصية أو عائلية وبعضها الآخر رسمية. ومع أنه قد يتم تعويض ذلك عن طريق إشغال معلم بديل لتلك الحصة، فإن هذا ليس بعلاج مناسب، حتى ولو كان المعلم من التخصص نفسه، وذلك لأنه لا يعرف أين وصل المعلم الذي تغيب في تدريسه للوحدة أو الموضوع، وقد لا يعرف مستويات الطلاب وخبراتهم السابقة. وهنا، فإن الحل المناسب يتمثل في الطلب من التلاميذ عن طريقه أو عن طريق أي معلم بديل، القيام بأداء نشاط أو واجب يتحدى أذهان الطلاب بشكلٍ فعالٍ، كأن يقوم برسم خريطة تضاريسية للوطن العربي في الجغرافيا، أو تفسير مجموعة من الآيات القرآنية الكريمة في التربية الاسلامية، أو إعراب بعض الجُمَل في اللغة العربية، أو قراءة جزء من إحدى قصص اللغة الانجليزية، أو حل بعض المسائل في مادة الرياضيات، أو إجراء تجربة في معمل أو مختبر العلوم، أو القيام بنشاط رياضي في الملعب. وهنا يجب أن تكون الإرشادات الخاصة بأداء تلك الأنشطة مكتوبة وواضحة من جانب المعلم الذي اضطرته الظروف للغياب. وقد يتمثل أحد الإجراءات أثناء شعور المعلم بالتأخر عن الحصة، في تكليف أحد الطلاب أو أحد المعلمين المتدربين من كليات المجتمع أو الكليات المتوسطة أو كليات التربية، بكتابة سؤال مثير للتفكير على اللوحة الطباشيرية، حيث يمثل هذا إمكانية الاستفادة من كل لحظة من لحظات الحصة في إنجاز عمل مثمر أو نشاط مفيد، يرتبط بأحد موضوعات المادة الدراسية، دون ضياع وقت الطلاب الثمين، مما يؤدي إلى زيادة اشتراكهم الفعّال في الحصة.

بيئة المدرسة:

بالإضافة إلى استخدام المصادر والأنشطة التعليمية التي تثير التفاعل داخل الحجرة الدراسية الخاصة، فإنه يمكن الكشف عن مصادر أخرى في المدرسة ككل، تلك المصادر التي تتمثل في الأشخاص، والأماكن، والأشياء. وفيما يأتي توضيح لكل واحد منها على حدة:

1 - الأشخاص كمصادر:

إن المشرف التربوي القريب من المعلم، يمثل المصدر المهم والمفيد للمعلومات والإرشادات والتوجيهات الخاصة بطرائق التدريس وإجراءاتها وإدارة الصفوف واستخدام المواد التعليمية

المختلفة. ويمكن العمل معه في مجالات عديدة كإجراء الاختبارات وتطبيق التجارب وعمل الورش أو المشاغل التربوية، واقتراح الواجبات المنزلية، وصياغة أسئلة مختلفة المستويات، وعمل الملخصات الضرورية.

ويجب أن يعي المعلم، بأنه يوجد بعض المعلمين الآخرين في المدرسة ممن يمثلون مصدراً مفيداً للمعلومات والإرشادات والخبرات بالنسبة له. فقد يكون أحد المعلمين ماهراً في استخدام أسلوب من أساليب التدريس، في حين قد يكون الآخر ماهراً في استعمال جهاز من أجهزة الوسائل التعليمية، في الوقت الذي يكون فيه الثالث ماهراً في إدارة ورشة تربوية أو حلقة من حلقات المناقشة. ويستطيع المعلم أن يستأذن من واحد أو أكثر منهم، للحضور معهم بعض الحصص، وذلك لمشاهدتهم عملياً والاستفادة من خبراتهم التطبيقية. أما بقية المعلمين الآخرين، فهم يمثلون مصادر أخرى ذات قيمة كبرى للمعلومات، يمكن الاستفادة منهم في برنامجه التدريسي.

ومن الأشخاص الذين يمثلون أيضاً مصادر مهمة للمعلومات، كل من المرشد الاجتماعي والمرشد النفسي والمرضة، حيث يمكن أن يقوم هؤلاء بتزويد المعلمين بخلفية لا بأس بها عن سلوك أو تصرفات بعض الطلاب أو مستويات الذكاء لديهم، بحيث يمكن التعامل معهم بطريقة أفضل في ظل هذه المعلومات، وحل العديد من المشكلات التي قد تظهر، والعمل على فهم أصولها جيداً.

ويعتبر المشرف على المكتبة من بين الأشخاص الذين يمثلون مصدراً آخر للمعلومات في المدرسة. حيث يمكنه عمل حصة توضيحية أو ورشة عمل تبين للتلاميذ الخدمات التي تقدمها المكتبة وكيفية استخدامها جيداً عند كتابة المشاريع العلمية أو التقارير البسيطة حسب مستوياتهم وقدراتهم.

ويمثل فني الوسائل التعليمية في المدرسة مصدراً آخر من مصادر المعرفة المفيدة، حيث يمكنه تقديم الاقتراحات البناءة، ليس لكيفية استخدام الأجهزة التعليمية فحسب، بل ووقت استخدامها المناسب أيضاً. فقد يقوم هذا الفني بإعطاء محاضرة نظرية أو ورشة تطبيقية عملية حول الاستخدام السليم لتلك الأجهزة والأدوات وأهمية ذلك في العملية التعليمية التعلمية.

ويبقى التلاميذ مصدراً آخر من مصادر المعلومات، حيث يوجد لدى الكثيرين منهم الهوايات والمواهب التي يمكن أن تقدم نتائج إيجابية في عملية التفاعل الصفي. فالهوايات والمواهب ليست مقتصرة على الطلاب المتفوقين علمياً فقط، بل إن الأقل تفوقاً من الناحية

العلمية لديه مهارات يدوية أو جسمية أخرى، أو اهتمامات متميزة، يمكن أن تضيف تنوعاً وعمقاً كبيرين إلى عملية التدريس.

وما أن يتعرف المعلم إلى طلابه من خلال تجارب المعامل، أو من خلال حلقات البحث، أو عن طريق إجراء المناقشات الصفية، أو بواسطة عقد الورش التربوية، أو من خلال صنع الوسائل التعليمية المتنوعة، فإنه يستطيع التأكد من جمع المعلومات ذات القيمة الكبرى عن طلابه من حيث هذه الهوايات والمواهب، وعلى المعلم أن يحتفظ بهذه المعلومات تحت الطلب، بحيث يمكن له أن يستدعي أي طالب لديه هواية لهاعلاقة بالنشاط الذي ينوي المعلم القيام به. فالطلاب عموماً يميلون إلى الاهتمام بسماع الأخبار المتعلقة بما يعمله غيرهم من أنشطة، كما أن مثل هذه الأمور تشجع الطلاب الذين لديهم ثقة أقل بأنفسهم، بأن يظهروا ويتفاعلوا مع غيرهم.

ب – الأماكن كمصادر:

يجب على المعلم أن يتكيف أو يتعرف على مختلف الإمكانيات المتوفرة في مدرسته، والموجودة في الأماكن الآتية: المختبرات، المشاغل أو الورش التربوية، مركز الوسائل التعليمية، المكتبة، المسرح المدرسي، الحدائق أو الأماكن المخصصة للزراعة البسيطة، المركز الموسيقي، صالة الألعاب الرياضية أو ملعب المدرسة، ودور العبادة.

فمثل هذه الأماكن، إن وجدت جميعها أو بعضها، فإنه يتم استخدامها من جانب بعض المعلمين أكثر من غيرهم. وهنا، فإن المعلم يكتشف ما هو متوفر من هذه الإمكانيات، ثم يحدد الوقت الملائم، أو عمل الجدول الزمني المناسب لاستخدام كل مكان من هذه الأماكن، لما فيه مصلحة الطلاب العلميةوالعملية. وينبغي على المعلم أن يتعرف على الأنظمة السائدة في مدرسته من أجل العمل على تغيير الحجرة الدراسية أو بعض حصص الجدول المدرسي، للعمل في منطقة معينة. ويمكن لمدير المدرسة أو الوكيل أن يساعد في إجراء تلك التغيرات.

فمثلاً، قد يرغب معلم التربية الإسلامية في زيارة مسجد المدرسة أو مسجد قريب منها مع طلابه، لإقامة الصلوات أو مراجعة بعض التفاسير أو الكتب الدينية القيمة، أو عمل حلقة دراسية فيه عن التجويد أو الترتيل أو التلاوة. كما قد يميل معلم العلوم إلى القيام مع طلابه بزيارة مكتبة المدرسة لحصة دراسية واحدة أو لحصتين متتاليتين، على أن يتبعها بزيارة لمختبر العلوم لتطبيق بعض التجارب التي قرأ الطلاب عنها في المكتبة. وقد يقرر معلم الجغرافيا أخذ طلابه إلى حجرة الجغرافيا إن كانت موجودة، أو إلى حجرة التربية الفنية المزودة بالطاولات والمساطر والأدوات اللازمة لرسم الخرائط المختلفة، في حين قد يخطط معلم

اللغة الإنجليزية لأخذ طلابه إلى مختبر اللغة لتطبيق بعض التمارين اللغوية، في الوقت الذي يرغب فيه معلم التربية الرياضية بزيارة صالة الألعاب مع طلابه. كما قد يميل معلم اللغة العربية بزيارة مكتبة المدرسة مع طلابه، لقراءة بعض القصص القصيرة التي وصلت حديثاً إليها، في الوقت الذي يخطط فيه معلم الزراعة للقيام مع طلابه بالتجول في المنطقة المجاورة، من أجل دراسة النباتات وجمع العينات عنها لمزيد من الدراسة والمناقشة داخل الصف، بينما قد يميل معلم التاريخ لزيارة مسرح المدرسة لإجراء حوار بين الطلاب حول مسألة تاريخية أو نص تاريخي معين.

ويعتمد استغلال هذه الإمكانيات المتوفرة بالدرجة الأولى على البرنامج الخاص الذي يُعد لهذا الغرض من ناحية، وعلى براعة المعلم وخبرته في استخدام كل شيء في البيئة المجاورة من أجل جعل الدروس مثيرة للتفكير والاهتمام من ناحية ثانية.

وإذا كان المعلم جديداً على مدرسته، فعليه أن يضع لنفسه جدولاً لاكتشاف إمكانياتها المتوفرة، وذلك بالتعاون مع مدير المدرسة ووكيلها وبقية المعلمين، كل في مجال اختصاصاته. فقد يصبح بالإمكان عمل أحد الأنشطة مع بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في إحدى المهارات، أو قد يقوم مدير المدرسة أو وكيلها أو أحد المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة فيها، بإلقاء محاضرة عن إمكانيات المدرسة العديدة في بداية العام الدراسي، تمهيداً لإعطاء المعلمين الجدد فكرة واضحة عن تلك الإمكانيات، من أجل الاستفادة منها مع طلابهم مستقبلاً. حيث لا يمكن للمعلم أن يعرف مدرسته جيداً إلاّ إذا مكث فيها الفترة المناسبة، وتعرف على إمكانياتها العديدة.

ومن المفروض أن يكون المعلم الفعّال مطّلعاً على أحدث ما يصل من المجلات والكتب والمواد التعليمية المختلفة إلى المكتبة المدرسية، بحيث يمكن استخدامها في الوقت المناسب أثناء عملية التدريس. وقد يقوم المشرف على المكتبة بإصدار قائمة شهرية أو شبه شهرية بأسماء المواد الجديدة التي تصل إليها. وهنا يستحسن أن يقوم المعلم بتكليف بعض الطلاب بالرجوع إلى بعض الكتب الجديدة لأداء واجب معين، أو عمل نشاط علمي إثرائي محدد Enrichment Activity، وذلك بعد إعطائهم عناوين تلك الكتب وأسماء مؤلفيها. ويمكن الطلب من المشرف على المكتبة أن يقوم بوضع تلك الكتب على رف الحجز، وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب للرجوع إليها أثناء أداء واجباتهم أو تعييناتهم. ويجب التأكد من أن تكون تلك الكتب متنوعة بما فيه الكفاية، من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من مراعاة الاهتمامات ومستويات القراءة والتفكير بين المتعلمين.

وبعد أن أخذتْ شبكة الانترنت تلعب دوراً كبيراً في العملية التعلمية التعليمية مع الحاسوب التعليمي، فإن على المعلم الاستفادة من الكثير من البرامج التعليمية الحاسوبية التي تغطي الكثير من الموضوعات المدرسية المختلفة. كما يمكن تدريب المعلم للطلبة على استخدام الحاسوب وشبكة الانترنت من أجل الوصول الى آلاف المواقع المهمة ذات العلاقة بالموضوعات الدراسية الكثيرة، مع مراقبة الطلبة لاستخدام الانترنت فيما يفيدهم ويفيد دراستهم وبحوثهم العلمية وأنشطتهم الأدبية والفنية والمهنية المختلفة، والابتعاد عن المواقع المشبوهة والضارة.

كما يجب على المعلم أن يتعرف على المسرح الموجود في المدرسة كميدان للأنشطة والتفاعلات المختلفة بين الطلاب. فربما يفكر المعلم الفعّال في تطبيق درس فوق المسرح المدرسي، وذلك لتوضيح مشكلة لغوية، أو معالجة مشكلة بيئية، أو تمثيل دور قائد مسلم مشهور، أو عرض قضية من القضايا الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو الثقافية أو الصحية أو التعليمية. وقد يستخدم المسرح المدرسي في إحياء الاحتفالات الدينية، أو المحلية، أو الوطنية، أو القومية أو العالمية، حيث يتم عزف المقطوعات الموسيقية، وأداء التراتيل والموشحات الدينية والأناشيد والأغاني والرقصات الشعبية المختلفة.

جـ - الأشياء كمصادر:

بالإضافة إلى اعتبارالناس والأماكن كمصادر مهمة للمعلومات، فإن هناك الكثير من الأشياء التي تعتبر مصادر ذات قيمة كبرى. فالأدوات والأجهزة والمواد التي تستخدم في إجراء تجارب الكيمياء أوالفيزياء أو الأحياء توضع في العادة في مكان منفصل، ينبغي على معلم العلوم أن يعرفه جيداً، حتى يتعامل مع هذه الأشياء ويتعرف على خصائصها وكمياتها وطريقة ترتيبها أو خزنها. ومع ذلك، فإنه توجد أجهزة وأدوات ومواد تستخدم في أكثر من تخصص. فمثلاً، قد نجد أن أجهزة الوسائل التعليمية وبعض اللوحات والرسوم والأشكال، تصلح لأكثر من تخصص واحد، مما يجعل من الضروري التعرف اليها. وتقوم بعض المدارس بعمل قوائم بالأدوات والأجهزة والأشياء الاستهلاكية المتوفرة لديها وتوزيعها على معلميها في بداية العام الدراسي. وما على المعلم الناجح في هذه الحالة إلاّ استعراض هذه القوائم، كي يجد منها ما يناسبه في تدريسه لطلابه.

ومن الأشياء الأخرى ذات الأهمية كمصادر، ما يجري من منافسات وألعاب رياضية في المدرسة، أو ما يُكتب من مقالات في مجلات الحائط أو الصحف المحلية عن المدرسة. فإن كل هذه الأمور ينبغي الاستفادة منها كمصادر للمعرفة سواء كانت مصادر بشرية أو مكانية أو أشياء مختلفة، تثير دافعية التلاميذ وتزيد من التفاعل في العملية التعليمية التعلمية المرغوب فيها.

بيئة المجتمع المحلي:

يجب على المعلم ألاّ يستبعد منطقة المجتمع المحلي التي تقع المدرسة ضمنها، إذا أراد أن يفهم طلابه البيئة التي يعيشون فيها. ويشتمل المجتمع المحلي على مصادر كثيرة ومفيدة لكل معلم، يتمثل أهمها في الآتي:

1 – المتاحف.

2 – المعارض الفنية.

3 – الصحف.

4 – المستشفيات.

5 – البنوك أو بنوك.

6حدائق الحيوانات.

7 – دور النشر.

8 – المكتبات العامة.

9 – المصانع والمعامل.

10 – المحلات التجارية

11 – المزارع.

12 – أماكن بيع المواد الغذائية.

13 – مقاهي الانترنت والحاسوب العلمية.

وينبغي أن يستخدم المعلم أثناء تدريسه الفعّال هذه المصادر، وذلك من خلال الزيارات الميدانية مع طلابه، وخلال إعطائهم الواجبات المختلفة، أو عند توزيع الأنشطة المتنوعة عليهم. فيستطيع الطلاب مثلاً أن يقوموا بعملية مسح لأنواع مساحيق الغسيل الموجودة في إحدى المحلات التجارية الكبيرة المجاورة، للمقارنة بين أحجامها وأشكالها وتركيباتها. ويؤدي القيام بجمع هذه البيانات والمعلومات إلى توضيح مدى الحاجة إلى عملية تصنيف مختلف المنتجات الصناعية الاستهلاكية الموجودة في محلات البقالة بالمنطقة المجاورة، وتطوير أساليب الدعاية والإعلان.

وتعمل المتاحف والمعارض الفنية والمكتبات العامة على تزويد الطلاب بالمصادر المهمة للمعلومات. كما أن الأجهزة السمعية والبصرية الموجودة فيها قد تفوق تلك الموجودة في

المدرسة من حيث الفخامة والدقة والأهداف التي تعمل على تحقيقها. فالتعلم لا يمكنه أن يكون مقتصراً على ما يتم داخل الحجرة الدراسية، ولا بد من الاستعانة بالمصادر الموجودة في المجتمع المحلي، وبخاصة الخبراء. حيث يمكن للأطباء والمرضين والمؤلفين والموسيقيين ورجال التجارة والأعمال والمهندسين أن يكونوا ضيوفاً يتحدثون للطلاب ويردون على استفساراتهم، كل في مجال اختصاصه أو مهنته. وما على المعلم الذي يريد الاستعانة بخبرة بعض هؤلاء من المجتمع المحلي إلاّ أن يبحث الأمر مع مدير المدرسة، أو حتى مع المسؤولين في المنطقة التعليمية الذين قد يقترحون عليه أسماء من يرغبون في المشاركة ببعض فعاليات تلك الأنشطة.

ويمكن عن طريق قراءة الإعلانات الموجودة في الصحف والمتعلقة بالمنتجات والبضائع المختلفة، الاستفادة من بعضها كوسيلة تعليمية مهمة في التدريس، حيث ينبغي اختيار المقالات والصوروالرسوم والأشكال ذات العلاقة بموضوعات الدرس. فمثل هذه الإعلانات، يمكن أن تكون مصدراً مهماً لإعطاء الطلاب الواجبات المنزلية والمشروعات والتقارير المختلفة. كما يمكن لمعلم الدراسات الاجتماعية مثلاً أن يعمل لوحة يلصق عليها الصور والرسوم والأشكال ذات العلاقة بالأحداث الجارية في المنطقة المحلية التي يعيشون فيها من وقت لآخر. كما يمكن لمعلم العلوم أن يضع الصور والرسوم والأشكال الخاصة بالحيوانات والنباتات التي توجد في المنطقة المجاورة، بحيث يمكن أن تمثل مجالات يدفع الطلاب للقيام بزيارتها.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل التاسع

يمثل التدريس عنصراً مُهماً وحيوياً ضمن عناصر المنهج المدرسي الأخرى، حيث يتعلق بكل ما يحدث من تفاعلات في المواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج بين المعلم وطلابه من جانب، وبين الطلاب أنفسهم من جانب آخر. كما يقع عليه العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها، ومن ثم يكون التدريس كمكون من مكونات المنهج مسؤولاً عن نجاح المنهج في تحقيق أهدافه أو عدم تحقيقها. إذ يتوقف ذلك على طبيعة ما يتم من تفاعلات في المواقف التعليمية والتعلمية اليومية.

وإذا نظرنا إلى مفهوم التدريس، نجد انه يختلف باختلاف الفكر التربوي الذي يعكس فلسفة تربوية معينة تحكمها فلسفة المجتمع الذي تعبر عنه. فمثلاً التدريس بمعناه التقليدي يحكمه اتجاه فلسفي، يضع المعرفة في المرتبة الأولى في عملية التعلم على اعتبار أن المعرفة في ذاتها كافية لتربية المتعلم. وهنا يقتصر التدريس على المعرفة المنقولة من المعلم إلى الطلاب مستخدماً طريقة الإلقاء أو التلقين على أساس أنها الطريقة المثلى في توصيل المعرفة.

وإذا نظرنا إلى الوسائل التعليمية التي يستعين بها المعلم خلال عملية التدريس التقليدي، نجد أنها لا تتعدى الصور المطبوعة في الكتاب المدرسي أو الأشكال التوضيحية أو الخرائط والجداول. كذلك لا يتعدى النشاط المصاحب لهذه الطريقة حل المسائل أو عمل التمارين والواجبات المنزلية المتعلقة بالمادة الدراسية.

ومثل هذا الفهم الضيق للتدريس يطرح علامات استفهام كثيرة منها: هل الكم المعروض الذي يحفظه المتعلم كافياً للتعلم؟ وهل يسلك المتعلم في حياته سلوكاً يتمشى مع ما حفظ من معلومات؟ وهل تنمو شخصية المتعلم عن طريق الحفظ؟!

وإذا نظرنا إلى التدريس بمعناه التقدمي، نجده يشمل كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تعليمي معين، والإجراءات أو الأساليب التي يتخذها من أجل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف في كافة المجالات العقلية والوجدانية والنفسحركية بما تشمله من نواحي تفكير وقيم واتجاهات وميول وأوجه تقدير ومهارات متنوعة يجب أن يكتسبها المتعلم. وفي ظل هذا المعنى العميق والشامل لعملية التدريس، يتمتع المعلم بمرونة كبيرة في تهيئة الموقف التعليمي الذي يتفاعل معه الطلاب. وهنا يصدق القول بأن المنهج المعد إعداداً جيداً قد لا يؤتي أكله على يد معلم غير معد إعداداً جيداً كما هو الحال لدى المعلم التقليدي. وبالعكس قد يقوى المنهج المعد بشكل عادي على يد معلم معد إعداداً طيباً. وهذا القول يعكس الأهمية القصوى للمعلم في عملية التدريس حيث يمكنه تسهيل التعلم أو إعاقته.

وإذا كان التدريس بالمعنى الضيق أو التقليدي، يقتصر على طريقة الإلقاء أو التلقين، فإن التدريس بالمعنى الحديث، يتضمن أكثر من طريقة، وكذلك أكثر من وسيلة تعليمية في الموقف التعليمي / التعلمي الواحد، بشكل يجعل المتعلم نشطاً، لأنه ينطلق من فكر تربوي يهتم بالمتعلم ويجعله محوراً تدور حوله كل جوانب الموقف التعليمي، ويتطوع من أجل خدمته في المقام الأول. ومن هذه الطرق، طريقة الاكتشاف الحر أو الموجه. وفيها يحاول المتعلم التوصل إلى ما هو مرغوب فيه من أهداف معرفية ووجدانية ومهارية، بعد أن يستثيرهُ المعلم، ويدفعه للتعلم ولا يتدخل إلاّ في الحالات الصعبة التي تستدعي ذلك من أجل كشف الغموض في الموقف التعليمي. كذلك توجد طريقة التعلم الفردي، والتي يعكسها التعلم المبرمج بنمطيه الخطي والتفريعي، وفيها يتم تعلم الطالب حسب قدراته واستعداداته وظروفه. كذلك يوجد ما يعرف بالتعلم الذاتي الكامل، وفيه يقدم للمتعلمين عناوين الموضوعات المراد تعلمها، ويتم تزويدهم ببعض المصادر العلمية التي تستخدم في دراسة تلك الموضوعات.

هذا بالإضافة إلى وجود طرق تدريس أخرى عديدة مثل طريقة التعيينات، وطريقة حل المشكلات، والطريقة الاستقرائية، وطريقة الاستقصاء وطريقة الحوار، وغيرها من الطرق والاستراتيجيات التي تعطي للمتعلم فرصة أوسع للنشاط والبحث في الموقف التعليمي / التعلمي.

كذلك تتعدد الوسائل التعليمية في ظل المفهوم الواسع للتدريس بتعدد المواقف التعليمية / التعلمية حيث لا تقتصر على استخدام الصور اللفظية كما هو الحال في ظل التدريس التقليدي، بل تستخدم الخبرة المباشرة عن طريق دروس المشاهدة على الطبيعة أو الواقع. كما تستخدم العينات والنماذج والعروض الإجرائية والزيارات والرحلات التعليمية. هذا بالإضافة إلى استخدام الصور السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية معاً. كذلك تمّ استخدام التكنولوجيا بأجهزة معينة في تهيئة الموقف التعليمي / التعلمي وتقديمه بشكل جذاب وشيق مثل جهاز العرض فوق الرأس أو جهاز عرض اللوحات الشفافة (الشفافيات) الذي يمكن استخدامه كسبورة للكتابة عليه أواستخدامه كعارض للوسائل التعليمية الأخرى. كذلك يستخدم جهاز عرض الصور والأشكال والرسوم المعتمة، خاصة إذا كانت لم تتوفر في الكتب الدراسية. كما تستخدم أجهزة تعليم اللغات وعرض الشرائح والحاسوب التعليمي وشبكة الانترنت كأدوات معينة في إنجاز ما يعرف بالتعلم الذاتي في ظل فكرة المنهج المدرسي المعاصر.

كذلك يحظى النشاط المصاحب للمنهج في التدريس الحديث بدرجة كبيرة من الاهتمام من جانب القائمين على أمر تربية المتعلم سواء في عمل مجلات أو أبحاث أو إعداد كتيبات أو إجراء تجارب أو عمل معرض مدرسي، أو القيام بزيارات ميدانية ورحلات تعليمية، وغير ذلك من أوجه النشاط المتعددة.

وأياً ما كان الأمر، فهناك تكامل بين طرق التدريس والوسائل التعليمية وأوجه النشاط المصاحب للمنهج. والأمر هنا ليس أمر مفاضلة بين طرق التدريس. فإذا كان ثمة من ينادي بعدم استخدام طريقة الإلقاء في التدريس على الإطلاق، فهذا رأي يجانبه الصواب، لأنه توجد مواقف يتوجب معها استخدام تلك الطريقة، مثل تعريف الطلاب بموضوعات المقرر في بداية العام الدراسي، والتمهيد للدرس اليومي، والقيام بعمل مراجعة جزئية أو شاملة أو ختامية للدرس أو الوحدة أو المقرر كله.

وبوجه عام، يمكن القول إنه كلما عمل المعلم على التنويع في استخدامه للطرق بشكل مناسب، كانت الاستفادة أعم وأشمل بالنسبة للمتعلم، بدلاً من الاقتصار على طريقة بعينها دون الطرق الأخرى.

وينطبق القول نفسه على الوسائل التعليمية المعينة في عملية التدريس، وكذلك الأنواع المختلفة للنشاط المصاحب للمنهج المدرسي المعاصر.

وختاماً، يجب أن يراعي التدريس الأهداف المراد تحقيقها من المواقف التعليمية التعلمية التي يقدمها المنهج، كما يجب أن يكون التدريس متمشياً مع طبيعة المحتوى الدراسي، ومناسباً لطبيعة المتعلمين، وأن يكون مرتبطاً بما يدور من أحداث في حياتهم اليومية سواء على المستوى المحلي، أو العربي، أو الدولي، حتى يكون التدريس له معنى ووظيفة في حياة المتعلمين.

الفصل العاشر

تقويم ما تعلمه الطلاب من المنهج

مقدمة:

تزداد أهمية التقويم المدرسي يوماً بعد يوم، نظراً للحاجة الماسة والمستمرة للتأكد مما تعلمه الطلاب وما حققوه من أهداف تربوية متنوعة. لذا، فقد ظهر الكثير من المتخصصين في مجال التقويم التربوي، وتعددت الموضوعات الثانوية أو الفرعية التي تطرقت لتوضيح هذا المفهوم وبيان أهميته للطلاب والمعلمين والآباء والمشتغلين في المناهج والمتخصصين في الإدارة التربوية.

وحتى نعطي هذا الموضوع ما يستحقه من رعاية واهتمام، فلا بد من التعرض لتعريف مفهوم التقويم كما ورد على لسان مشاهير المتخصصين فيه، ثم بيان أهميته لقطاعات عريضة من العاملين في مجال التربية والتعليم، وتوضيح أهداف التقويم ووظائفه المتفاوتة.

ونظراً لأن برنامج التقويم الفعّال لا بد له من خصائص أو صفات، فإنه سيتم التعرض إلى هذه المواصفات، حتى تتم الاستفادة منها عند التفكير في بناء برنامج تقويمي سليم، أو عند مقارنة البرامج الحالية بتلك الخصائص المفروض وجودها في أي برنامج فعّال.

وبما أنّ المربين يستخدمون أنماطاً متعددة من التقويم، فلا بد من الحديث عن التقويم الرسمي والتقويم غير الرسمي والتقويم التشكيلي والتقويم الختامي والتقويم التشخيصي، مع توضيح خصائص كل نوع والفرق بينه وبين الأنواع الأخرى. وحتى يتم تقويم ما تعلمه الطلاب، ينبغي استخدام أساليب تقويم عديدة كالملاحظة، وقوائم التدقيق، وسجلات الحوادث القصصية، والمناقشة الجماعية، ومقاييس التقدير، والمقابلات، والسجلات اليومية، والمؤتمرات، والرسم البياني الاجتماعي، وعينات العمل، والاستبيانات، ولعب الدور. وهذا ما سيتم توضيحه بنوع من الإفاضة في هذا الفصل.

ونظراً لأن الاختبارات هي من أكثر أساليب التقويم شيوعاً في المدارس، فسوف يتم توضيح أنماطها ولا سيما التحصيلية منها بنوعيها المقالي والموضوعي، حيث سيتم التعرض لمزايا اختبارات المقال وعيوبها ومجالات استخدامها، ثم الانتقال إلى انواع الاختبارات الموضوعية مثل اختبارات الصواب والخطأ، واختبارات التكميل، واختبارات المزاوجة أو المطابقة، والاختبارات ذات الاختيارات المتعددة. وهنا يتم توضيح مزايا كل نوع والمآخذ عليه، وكيفية كتابته، ومقترحات تحسينه، مع طرح الأمثلة العديدة من ميادين المنهج المدرسي المختلفة. وفيما يأتي توضيح لكل موضوع من هذه الموضوعات الفرعية:

معنى التقويم وتعريفه

تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي: تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه. ومع ذلك، فقد ظهر خلطٌ لدى العديد من المربين العرب في استخدام كلمتي التقويم والتقييم، لاعتقادهم بأن كليهما يُعطي المعنى نفسه.

ورغم أنهما يُفيدان في بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغوياً، وهي الأكثر انتشاراً في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى قيمة الشيء أو العمل، تعديل أو تصحيح أو تصويب ما اعوج منه. أما كلمة التقييم، فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشيء أو العمل.

ومن هنا، فإننا نجد أن كلمة التقييم تمثل جزءاً من كلمة التقويم، وأن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مفهوم التقييم، حيث لا يقف فيه الأمر عند حد بيان قيمة الشيء أو العمل أو الجهد، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

ويعتمد التقييم كثيراً على عملية القياس التي تستخدم اداة معينة أو مجموعة من الأدوات للوقوف على مستوى قدرة عقلية أو وجدانية أو مهارية حركية معينة، كأن يتم استخدام الاختبار التحصيلي لقياس قدرة المتعلم على الاستيعاب، أو استخدام اختبار الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة عند المتعلم، أو استخدام اختبار الميول للوقوف على طبيعة الميل لدى المتعلم من حيث القوة والضعف، أو استخدام مقياس الاتجاهات لمعرفة المتعلم تجاه قضية أو مشكلة ما. ويظهر ناتج تلك القياسات في شكل أرقام أو درجات أو علامات تعبر عن التقدير الكمي لتوضيح مواطن القوة أو الضعف.

ويُعد التقدير الكمي (القياس) الخطوة الأولى في عملية التقويم، تليها خطوة أخرى تعرف بالتقييم، وهي تعني إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي حصلنا عليها من القياس عن طريق الاختبارات أو المقاييس المختلفة. فمثلاً، إذا اعددنا اختباراً تحصيلياً في مادة دراسية ما، وكانت علامتهُ أو درجته الكلية (100) وقمنا بتطبيقه على الطلاب، ثم صححناهُ بعد ذلك، فقد نجد مثلاً أن بعض الطلاب قد حصل على (90%) فأكثر من العلامة أو الدرجة الكلية للاختبار، ونصدر على هذه العلامة أو الدرجة حكماً قيمياً، أو نقدرها على أنها تعني "ممتاز". وقد يحصل في الوقت نفسه بعض الطلاب الآخرين على علامات أو درجات تتراوح ما بين 60 - 65% فإننا نصدر على هذه العلامة أو الدرجة حكماً قيمياً على أنها تعني "متوسط"، في حين قد تحصل مجموعة ثالثة من الطلاب على علامة أو درجة (30%) فأقل، مما يجعلنا نصفُ تلك الدرجة أو العلامة على أنها تعني (ضعيف جداً).

نستنتج من كل هذا، أن التقييم يُقصد به إعطاء قيمة أو وزن للشيء أو الموضوع أو الشخص المراد إصدار الحكم عليه بصورة نوعية. وهكذا يمكن القول بأن القياس يسبق التقييم، كما أن القياس يُعَدّ حكماً كمياً، بينما يعبر التقييم عن الحكم النوعي أو الكيفي، في حين يتضمن التقويم كلاً من القياس والتقييم، حيث يشمل الحكم الكمي والحكم الكيفي أو النوعي معاً، بهدف الإصلاح أو التعديل أو التحسين أو التطوير أو التغيير أو جميعها معاً.

أما عن تعريف التقويم فقد اختلف المربون حوله، ويعود ذلك إلى التطورات العلمية المتلاحقة، وإلى كثرة الدراسات والبحوث في مجال التربية وعلم النفس وميدان التقويم بخاصة، وإلى تفاوت الخلفيات المعرفية والمهارية للعلماء الذين طرحوا هذه التعريفات بعامة. وقد أدى كل هذا إلى ظهور العديد من التعريفات التي لا بد من التطرق إلى أهمها، ثم مقارنتها معاً لتوضيح أوجه الشبه ونقاط الاختلاف فيما بينها.

ومن بين أهم تعريفات التقويم ما طرحهُ بلوم Bloom الذي ينظر إليه على أنه عبارة عن إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة. ويتطلب التقويم في هذه الحالة، استخدام المحكات Criteria، والمستويات أو المعايير Standards وذلك التقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها. وتكون الأحكام الصادرة هنا إمّا أحكاماً كمية عددية Quantitative، أو كيفية نوعية Qualitative، في حين تتمثل المحكات في تلك التي يتم تحديدها من جانب الطالب أو التي تُعطى له. واختصر بلوم تعريف التقويم في وقت لاحق، معتبراً إياه "مجموعة منظمة من الأدلة التي توضح فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على الطلاب أم لا، مع تحديد مقدار ذلك التغير أو درجته عند الطالب بمفرده".

ويعتقد ثورندايك Thorndike أن التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق الأهداف.

أما جرونلند Gronlund فيرى أن التقويم عملية تنظيمية، تعمل على تحديد المدى الذي يحقق فيه الطلاب الأهداف التربوية الموضوعة. أي أن هناك تشابهاً كبيراً بين التعريفين الأخيرين للتقويم على أساس أنهما يؤكدان على مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تمّ وضعها مقدماً.

ويشير كل من وورثن ,Worthen وساندرزSanders إلى أن التقويم عبارة عن تحديد قيمة شيء ما والحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة معينة، أو استعمال ممكن لطرق بديلة تمّ تصميمها لتحقيق أهداف خاصة. وهنا، يتفق

هذا التعريف أيضاً مع التعريفين السابقين في التركيز على تحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج أو الطريقة أو الموضوع.

ويتفق ستافلبيم Stufflebeam مع كل من وورثن وساندرز في أهمية الحصول على المعلومات الضرورية للحكم على الأشياء في عملية التقويم. وهو يرى أن التقويم يمثل "عملية يتم فيها التخطيط والحصول على المعلومات والبيانات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار" Decision Alternatives .

ويؤكد كل من وايلز Wiles وبوندي Bondi وجهة النظر هذه إلى حد ما، حين يؤكد كل منهما على أن التقويم يمثل الجهود التي تبذل لتقييم أثر البرامج التربوية، وما يتطلب ذلك من أنشطة تتعلق بالأبحاث، وفحص البيانات وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة، والتوصل إلى صنع القرارات.

ويشاطرهم ساكس Sax هذا الرأي، حيث يرى أن التقويم عبارة عن عملية يتم من خلالها الحكم على قيمة ما، أو صنع قرار ينتج من ملاحظات متنوعة، ومن خلفية المقوم وتدريباته.

وتركز معظم التعريفات السابقة على نقطتين مهمتين هما:

1 – ضرورة القيام بعملية التقويم، وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف التربوية التي تمَّ وضعها من قبل.

2 – ضرورة تقويم المعلومات اللازمة للتوصل إلى القرارات التربوية السليمة.

أما عن تعريف مؤلفي هذا الكتاب لمفهوم التقويم، فينظر إليه على أنه عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية، بمعنى أنه يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص المقوم، وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه، على أن يتم بعد ذلك تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نواحي الضعف أو أوجه القصور بعد تحديد أسبابها، ثم تدعيم أوجه القوة بالتمسك بمسبباتها. كذلك يمثل التقويم عملية وقائية، بمعنى أنه يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عند تكرار المواقف التي كانت موضع تقويم من قبل، بالاستفادة مما يعرف بالتغذية الراجعة. وهكذا يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية، حيث يستهدف في المرحلة النهائية تحقيق التعديل أو التحسين والاقتراب قدر الإمكان من الصورة المفضلة، ودليلنا في ذلك قول الله عز وجل (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم)، أي في أحسن صورة أو أفضل شكل أو هيئة.

أهمية التقويم

تعتبر عملية التقويم عملية مهمة بالنسبة لكل من الطلاب والمعلمين والآباء والقائمين على المدارس أو المشرفين عليها، وذلك من جوانب عديدة ومختلفة. فبالنسبة للطلاب، نجد أن التقويم يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أو نقاط الضعف التي ما زالوا يعانون منها. كما تؤدي عملية التقويم إلى توضيح الأهداف الخاصة لهم، بحيث يساعدهم ذلك على معرفة ما هو مُهم لكي يتعلموه، وتعمل على تنمية قدرتهم على التفكير الناقد، والقيام بأعمال تفيدهم في المستقبل.

ولا يقل التقويم أهمية لدى المعلمين عنه لدى الطلاب، فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلابهم وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلاب من نتائج، وفي تحديد أنجع الطرق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم، وفي اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم، وفي مقارنة نتائج تعلم التلاميذ في مدارسهم بنتائج التلاميذ في أجزاء أخرى من القطر الذي يعيشون فيه.

أما التقويم بالنسبة للآباء فهو يفيدهم في توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف عند أبنائهم، ويزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي أحرزها أبناؤهم، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم.

كذلك يمثل التقويم عند القائمين أو المشرفين على المدارس، عملية مهمة، وذلك من أجل التعرف إلى مدى فعالية البرامج المدرسية، والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي، وتوضيح النقاط الإيجابية والسلبية عند المعلمين، مما يساعد في تحسين طرق تدريسهم، ومقارنة نتائج عملية التدريس في مدرسة ما، بنتائج عملية التدريس في مدرسة ثانية على مستوى القطر، ثم تحديد جوانب المنهج المدرسي التي تحتاج إلى إجراء بحوث أو دراسات علمية حولها.

أهداف التقويم ووظائفه

يمكن تلخيص أهداف التقويم ووظائفه في الآتي:

1 - **توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها**، حيث تتمثل أكبر نتائج التقويم أهمية فيما يحدث مع المتعلم نفسه، والذي يحتاج لأن يدرك المادة الدراسية المطلوب تعلمها، وأن يتعرف إلى نقاط القوة وجوانب الضعف لديه. وتساعد الاختبارات الذاتية التلاميذ على تحديد

ما إذا كانوا قد تعلموا فعلاً فكرةً أو مهارة معينة، وأنه بإمكانهم الانتقال إلى أنشطة أخرى. وتعتبر الاختبارات الذاتية مفيدة في البرامج التي تهتم بالكشف عن التقدم المستمر لدى التلاميذ، وخاصة عندما يقررون بأنهم تمكنوا من فهم بعض الخطوات، وأنه يمكن تقويمهم في هذا المجال. كما يمكن استخدام الاختبارات الذاتية التي تتضمنها حقائب النشاط التعلمية Learning Activity Packages لتساعد الطلاب على تحديد الزمن المناسب للانتقال بهم من جزء إلى آخر في الحقيبة أو الرزمة التعلمية ذاتها. ويتم وضع تلك الاختبارات بشكل يساعد الطلاب على تحديد مدى تقدمهم. ولا تستعمل مطلقاً من أجل أغراض التقدير أو وضع الدرجات. ويجب أن يشعر التلاميذ بحريتهم الكاملة عند أخذ هذه الاختبارات، دون خوف من الأخطاء التي قد يقعون فيها.

2 – **تحديد نقطة البداية عند الطلاب:** حيث ينبغي على أي برنامج تربوي يرفع شعارات استمرارية التقدم والنمو، أن يتحقق من نقطة البداية عند الطلاب. وتعتبر الاختبارات القبلية Pre-tests ، التي تُعطى للتلاميذ أحياناً، من بين أدوات التقويم التي تساعد في تحديد نقطة البداية تلك. وتستطيع مثل هذه الاختبارات أن تقيس ما يعرفه الطالب عن الموضوع عند البدء بالمادة الدراسية أو وحدة التدريس بحيث يمكن مقارنة نتائج هذه الاختبارات القبلية بنتائج الاختبارات البعدية Post-tests أو الاختبارات النهائية.

3 – **تنقيح المنهج او مراجعته:** فلو تصورنا المنهج ولو لفترة قصيرة على أنه مجموعة المواد التي يستخدمها الطلاب والمعلمون في العملية التربوية، فإنه يصبح واضحاً بأن مثل هذه المواد ستحتاج إلى عمليات تعديل وتنقيح منذ البداية، وحتى مرحلة التطبيق في المدارس. ولهذه العملية التقويمية هدف أساس، يتمثل في تحسين المنهج الذي تمَّ تطويره أو تصميمه من قبل.

وتوجد عدة مراحل لتقويم المنهج المدرسي، تتمثل المرحلة الأولى منها في تقويم الأهداف والمحتوى. حيث ينبغي قبل اختيار الخبرات التعلمية للمنهج وتنظيمها أن يتم تقويم الأهداف التي وضعت من قبل، والمحتوى الذي تم اختياره. وتمثل عملية التقويم هذه الأرضية المناسبة لتحويل الأهداف والمحتوى إلى خبرات تعلمية مرغوب فيها.

وإذا قام أحد مخططي المناهج أو أحد المقومين، بمشاهدة عملية استخدام المواد المنهجية وملاحظة سلوك المعلم والمتعلم، فسوف تتكون لديه فكرة جيدة عن المشكلات القائمة وكيفية علاجها. فقد يكتشف أن المواد صعبة على الطلاب، وأن الأنشطة أو الخبرات التعلمية غير مناسبة، وأن شرح المعلم وإرشاداته مضللة وغير وافية بالغرض. وبعد مراجعة المواد المنهجية

وتنقيحها بناءً على هذه الملاحظات، وبعد فحصها جيداً، فإنه يمكن التوصية بتوزيعها على المدارس الأخرى.

4 - **الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها**، حيث يتم تطبيق التقويم بأساليبه ومستوياته المختلفة، ولجميع المراحل والمستويات التعليمية، للعمل على تكامل العملية التربوية وتناسقها، مما يؤدي إلى اكتساب التقويم صفة الحكم على مدى نجاح تلك العملية أو فشلها وفقاً للدليل الواضح الذي يقدمه التقويم في هذا الصدد.

5 - **الحكم على طرق التدريس المتبعة**: عندما يحصل الطلاب على علامات أو درجات منخفضة في الاختبارات، فإن ذلك يعني وقوع خطأ ما. وينظر المعلم الواعي في هذه الحالة، إلى جوانب أخرى للمشكلة، كالطلاب، وأدوات القياس، وطرق التدريس المستخدمة.

ويُلقي عدد كبير من المعلمين اللوم على الطلاب. ولكن ما أن ينظروا إلى ما يفعلونه من أخطاء خلال عملية التدريس، حتى يدركوا أن جانباً من الفشل يقع على عاتقهم، وعلى الأساليب والأنشطة التي يستخدمونها. وفي هذه الحالة، تصبح الاختبارات وسيلة قيمة لتحسين طرق التدريس.

6 - **تزويد الطلاب بدرجات عن مستويات تحصيلهم**: فرغم ما يقال عن عيوب العلامات أو الدرجات، إلاّ أنها من الوسائل التي سيبقى المعلمون يتمسكون بضرورة إعطائها للطلاب، للحكم على مستوى تحصيلهم. ويشكو بعض المعلمين من عيوب نظام الدرجات، ويتطلعون إلى أدوات أكثر دقة لتقدير مستوى تحصيل الطلاب، بحجة أنهم لا يتمنون للطالب أن يفشل أو يرسب بسبب خطأ في أداة القياس. ويمكن التقليل من هذه المخاوف إذا ما تمّ الاعتماد على معايير أخرى غير الامتحانات عند وضع العلامات أو الدرجات للطلاب وذلك بالاهتمام بالأداء الكلي للطلاب داخل الحجرة الدراسية.

7 - **العمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها**: حيث يبين تقويم الطلاب ما إذا كانت الأهداف الموضوعة من قبل، واقعية أم لا. كما يعمل التقويم أيضاً على توضيح هذه الأهداف بشكل يساعد على إعداد الأسئلة التقويمية المتعلقة بها.

8 - **تحديد المستويات أو المعايير**: حيث ينبغي أن يتقن الطلاب مهارات معينة، وأن يتم اختبارهم فيها، للتأكد من وصولهم إلى مستويات أو معايير محددة، مثل القدرة على القراءة التفصيلية التي تدعم التعميمات والأفكار الرئيسية، والقدرة على استعمال المقدمات والملخصات، والعمل على كتابة العناوين الرئيسية والفرعية، والمهارة في اختيار الجملة الأولى من كل فقرة من فقرات الكتابة لأي موضوع من الموضوعات.

9 - **البرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية ومتداخلة**: حيث يمكن لأي امتحان أو اختبار نهائي في أية مادة دراسية، أن يصبح خبرة تعلمية، إذا طُلب من التلاميذ أن يعملوا على

تجميع البيانات من المادة نفسها، والاستفادة منها في تشكيل سؤال لم تسبق الإجابة عنه. ويمكن تطبيق ذلك عن طريق إعطاء الطلاب ما يسمى بالامتحان المنزلي Take-Home Exam-ination الذي يعطيهم الفرصة الكافية لجميع البيانات الضرورية واستخدامها لدعم الاجابة المطلوبة عن السؤال المطروح.

10 – **الوظيفة التشخيصية**: وتتركز هذه الوظيفة حول تشخيص كل من المنهج المدرسي القائم، وعملية التدريس المتبعة، والطالب من حيث تعلمه، والخبرات التي مرَّ بها في المدرسة.

ويستخدم التشخيص بشكل رئيسي في مجال تعلم الطلاب. وبما أن التشخيص مدلول أو مصطلح طبي، فإنه يتم تشخيص الطلاب من أجل وصف العلاج أو الطريقة التربوية الفعالة للمشكلات التعلمية التي يعانونها. اي يتمثل أحد اغراض التقويم في تشخيص مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ، والكشف عن نقاط الضعف والقوة عنده، وتفادي الوقوع في الخطأ أو تكراره في الممارسات التالية.

خصائص برنامج التقويم الفعّال

يمثل البرنامج التقويمي الفعّال أكثر من كونه إعطاء اختبارات أو تقدير درجات للتلاميذ فحسب، إنه برنامج يمتاز بخصائص كثيرة يتمثل أهمها في ضرورة اشتماله على العديد من الوسائل والأدوات التي تهتم بجميع الأدلة والإثباتات المتعلقة بسلوك المتعلم، حيث لا بد من أن يستخدم المعلم في هذا البرنامج التقويمي عدداً كبيراً من وسائل التقويم أو أساليبه المتنوعة، كالملاحظة، والمقابلة الفردية والجماعية، وسجلات النشاط، وسجلات الحوادث أو السجلات القصصية Anecdotal Records، والأعمال الفنية Art Works، والأعمال البنائية أو الإنشائية Construction Works، والقراءات الخارجية، والرسم البياني الاجتماعي Sociogram، ودراسة الحالة Case Study والتسجيل اليومي لسلوك المتعلمين، والاستبيانات أو الاستفتاءات Questionnaires، والاختبارات المتنوعة التي يضعها المعلم بنفسه، والاختبارات المقننة Standardized Tests ، بالإضافة إلى الاختبارات العادية من مقالية وموضوعية.

كما يمتاز برنامج التقويم الفعّال بأنه يهتم بنمو المتعلم أكثر من اهتمامه بمستوى المتعلم الحالي مقارناً بمستوى زملائه الآخرين، أو بمعايير تضعها جماعات متخصصة على المستوى المحلي للقطر، أو على مستوى الوطن العربي كله، حيث يركز برنامج التقويم الفعال على التقدم الذي حصل عند الطالب في ضوء استعداداته واهتماماته وأهدافه (وهذا ما يُعرف باهتمام التقويم بالمعيار الأدويومتري الذي يركز على تقويم الطالب في ضوء قدراته واستعداداته) أكثر

من التركيز على المستوى الذي وصل إليه مقارناً بزملائه الطلاب. وهذا ما يُعرف بالتقويم الذي يعتمد على المعيار السيكومتري، الذي يهتم بتقويم المتعلم في ضوء مقارنته بزملائه.

ولا شك في أن المعايير على مستوى القطر أو على مستوى الوطن العربي تعتبر مفيدة في تفسير مدى ما نتوقعه من الطالب في امتحان محدد على المستوى المحلي أو الوطني، وماذا تعني علاماته أو درجاته في ضوء معايير العمر أو الصف الذي يلتحق به. ومع ذلك، فإنه ينبغي التأكيد دائماً على مقارنة علامات الطالب أو درجاته الحالية بعلاماته أو درجاته السابقة، من أجل ملاحظة مدى النمو أو التقدم الذي حققه، أو مدى التراجع أو التأخر الذي طرأ على سيره الدراسي.

وتمثل الاستمرارية صفة أخرى مهمة من صفات برنامج التقويم الفعّال. فعندما يتم التركيز في عملية التقويم على جانب النمو لدى الطلاب، فمن المهم معرفة مستوى الطالب قبل البدء بالسنة الدراسية أو بالوحدة التدريسية، وعند نهايتهما. وهنا لا يوصف التقويم على أنه نقطة النهاية، بل هو عملية مستمرة، حيث يقوم المعلم والطالب بعد كل تمرين بتقويم سلوكهم، لتوضيح نقاط الضعف التي ظهرت وجوانب القوة التي برزت. وتحتم هذه الصفة، استخدام سجلات الحوادث لتسجيل نمو الطالب خلال مسيرة حياته التعليمية في المدرسة حيث سيتم فيها تسجيل مدى تقدم الطالب في مجالات الأهداف والاتجاهات والاهتمامات والتطورات في الصحة الجسمية، في الوقت الذي يتم فيه تسجيل مدى التقدم في المهارات والمعارف والأنشطة المختلفة.

ومن بين الصفات الأخرى لبرنامج التقويم الفعال، اهتمامه بكل جوانب سلوك الطالب وبجميع الأهداف التي يأمل المعلم من الطلاب تحقيقها، حيث سيؤدي البرنامج التقويمي الذي يركز على النمو الفكري للطلاب فقط إلى اعتقاد الطلاب والآباء بأن جوانب النمو الأخرى قليلة أو عديمة الأهمية. وإذا توقع المعلمون أن يأخذ الطلاب وآباؤهم بجدية تامة ما يقولونه عن أن القدرة على التفكير والتعاون مع الآخرين وتقدير الأشياء الجيدة والجميلة وتحمل المسؤولية هي أكثر اهمية من كمية الحقائق التي يتم حفظها، فإن على المدارس أن تجد طرقاً للملاحظة والتفسير والتسجيل أو كتابة التقارير عن تطور سلوك الطلاب.

كذلك ينبغي أن يمتاز برنامج التقويم الفعّال بكونه عملاً تعاونياً يشترك فيه المعلمون والطلاب وأولياء الأمور. حيث ينبغي أن يتم تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم بأنفسهم، للتحقق من النجاح الذي احرزوه، أو الفشل الذي تعرضوا له. كما وأن الحاجة ماسة إلى اشتراك الآباء المثقفين في وضع الأهداف من جهة، وفي تطبيق جوانب التقويم من جهة أخرى. حيث يمكن ملاحظة معظم أنواع السلوك المرغوبة عند الطلاب في داخل البيت. وعندما يشترك

جميع المهتمين بنمو الطلاب في عملية التقويم، فإنه بالإمكان الحصول على برنامج تقويمي أكثر شمولاً وأفضل اتزاناً من ذلك الذي يتم عمله من جانب المعلم وحده.

وتعتبر عملية وضوح أهداف البرنامج، من بين الصفات الأخرى الواجب توفرها في برنامج التقويم الفعال. حيث لا بد من أن تكون أهدافه مصاغة بوضوح تام. ويتمثل العمل الأساس للتقويم هنا، في تحديد الدرجة التي تمّ بها تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل، وفي أي تقويم سواء تمّ من جانب المعلمين أو من جانب الطلاب، فإنه لا بد من أن تكون الأهداف واضحة عن طريق صياغتها بعبارات سلوكية محددة.

أما عن إمكانية التطبيق في مواقف تعلمية كثيرة ومتنوعة، فهي تمثل خاصية أخرى من خصائص البرنامج الفعال للتقويم. حيث لا بد أن يشتمل ذلك البرنامج على معظم وسائل جمع الأدلة عن سلوك الطالب، وأن يهتم أيضاً بجمع الأدلة أو التغيرات في الأنشطة الواسعة التنوع التي ينخرط فيها الطلاب أثناء تدريس وحدة تدريسية معينة. فالسلوك خلال تمثيلية يقوم بها الطلاب، أو أثناء عملية التخطيط الجماعي أو المناقشة، أو خلال الرحلة الجغرافية، أو أثناء جولة داخل المكتبة، أو خلال العمل الفردي، أو في اللجان، يوضح الدليل الذي حققه الطلاب في المهارات والسلوك في الجانبين المعرفي والوجداني.

ويجب عدم النسيان بأن البرنامج الفعال للتقويم يجب أن يمتاز بكونه عملاً وصفياً وكمياً. فعندما يركز البرنامج التقويمي على الأهداف الموضوعة، وعندما يحاول المعلمون جمع الدليل المدعم لاتجاهات التلاميذ واهتماماتهم وعلاقاتهم برفاق السن، وتعاونهم مع بعضهم بعضاً، وتحملهم للمسؤولية، فإن الدرجات أو العلامات التي يحصلون عليها في الامتحان ستكون قليلة القيمة، وغالباً ما تكون قليلة المعنى أيضاً. فليس من المهم أن نعرف عدد الكتب التي قرأها (أحمد) في ميدان من الميادين المعرفية المختلفة كالعلوم أو الرياضيات أو اللغة العربية، ولكن الأهم هو معرفة ماذا قرأ في هذا الميدان. وليس من الضروري أن نعرف عدد الساعات التي أصغت فيها (سلوى) إلى جهاز المذياع، أو البرامج التلفزيونية التي شاهدتها، بقدر ما يهمنا ما سمعته (سلوى) أو ما شاهدته. ومن الصعب إعطاء الطالب نسبة مئوية عن مدى صدق اتجاهه نحو الديمقراطية أو الدكتاتورية، أو النظرة إلى الشعوب والدول الأخرى.ولكن من الممكن وصف رد فعل ذلك الطالب وتصرفاته في الامتحان، وهل هو صبور أم غير صبور؟ هادئ أم انفعالي؟. فوصف ما يقوم به الطالب (محمد) أثناء تلوينه خريطة الوطن العربي الطبيعية، هي أكثر أهمية لفهم هذا الطالب من إعطائه علامة أو درجة عن مهارته في توزيع الألوان وإتقانها. لذا، تبقى العبارات الوصفية التقويمية في كثير من المواقف، أكثر أهمية من العلامات أو التقادير أو الدرجات التي يتم اعطاؤها.

كما يتصف برنامج التقويم الفعّال بأنه يساعد المعلم على تحديد الخطوة التالية المطلوبة لتعلم التلاميذ، حيث يمكن للمعلم عن طريق اكتشاف دليل النمو في مجالات المعرفة والفهم والمهارات، واكتشاف نقاط الضعف أو الثغرات، والخبرات التعلمية المناسبة للتعامل معها. كما يزود التقويم الفعّال، المعلمين بالمعلومات التي يمكن الاطلاع عليها من جانب التلاميذ وأولياء أمورهم من أجل توضيح مدى الحاجة للخطوات الجديدة للتعلم.

أنواع التقويم

توجد عدة أنواع من التقويم التربوي أهمها التقويم الرسمي Formal Evaluation الذي يتمثل في التوصل إلى قرارات وأحكام محددة ومبنية على أسس سليمة. وقد يتضمن ذلك اختبارات تحصيل الطلاب، والتأكد من تحقيق الأهداف التي تمَّ وضعها من قبل، أو استخدام محكات أخرى تتمثل في عدد الذين يجتازون اختبارات دخول الجامعة، أو الامتحانات التي يتم عقدها على المستوى الوطني أو القومي، مثل امتحان الشهادة الإعدادية أو المتوسطة العامة في بعض الأقطار العربية، وامتحان الشهادة الثانوية العامة في معظمها.

أما النوع الثاني من أنواع التقويم التربوي فيتمثل فيما يُطلق عليه بالتقويم غير الرسمي Informal Evaluation الذي يهتم بالتوصل إلى قرارات وأحكام واضحة دون تحديد القيم أو البيانات أو الخبرات زو النواحي النظرية أو المعرفية التي بنيت عليه. ويمكن تحقيق ذلك ببساطة عن طريق التحدث إلى الطلاب والمعلمين والآباء عن المنهج المدرسي، أو قد يتم استخدام استبانة مكتوبة لهذا الغرض.

ويتمثل النوع الثالث من أنواع التقويم فيما يسمى بالتقويم التشكيلي أو البنائي أو التكويني Formative Evaluation. ويمكن تعريفه على أنه مجموعة المعلومات والبيانات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج التعليمية وتطويرها. ويتمثل الواجب الرئيسي لهذا النوع من التقويم في إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه تقويم نوعية نتائج العمليات التدريسية.

ويتضمن التقويم التشكيلي استخدام أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال فصل دراسي واحد فقط أو خلال العام الدراسي كله كجزء من العملية التعليمية التعلمية. ويعمل هذا النمط من التقويم على إيجاد نوعٍ من التغذية الراجعة Feedback للطلاب عن طريق إفساح المجال لهُم للتعلم بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي. كما يزود المعلمين أيضاً بتغذية راجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي استخدموها.

أما النوع الرابع من أنواع التقويم فيتمثل في التقويم الإجمالي أو الختامي أو النهائي Summative Evaluation، والذي يمكن تعريفه على أنه التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتائج التعلمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة، أو جزء حيوي من تلك المادة.

ويشير التقويم الإجمالي إلى النوع الذي يستخدم في نهاية فترة زمنية، أو نهاية مادة دراسية أو برنامج دراسي، لأغراض وضع الدرجات أو منح الشهادات، أو تقويم مدى التقدم الذي تمّ تحقيقه في التعلم، أو البحث عن فعالية منهج ما، أو مادة دراسية معينة، أو خطة تربوية محددة.

وتوجد عدة فروق بين التقويم التشكيلي أو التراكمي والتقويم الختامي أو النهائي، حيث يختلف دور المقوم في كل منهما. فبينما يتم التركيز في التقويم التشكيلي على ضرورة وجود تعاون وثيق وتفاعل واضح بين مقوم المنهج المدرسي ومطوره، فإن المقوم في التقويم الاجمالي يجب أن يكون مستقلاً، وغير مشترك، وغير مهتم بشيء إلاّ بالتزامه بنتائج التحليل النزيهة للنجاح أو الفشل. ومع هذا، فإن واجب المعلم هو أكبر من ذلك، حيث ينبغي ألاّ يعمل على تقويم مدى نجاح المنهج المدرسي في تحقيق أهدافه فحسب، بل يجب عليه أيضاً أن يأخذ في الاعتبار، مجموعة من الأهداف الأخرى التي يتوقع المعلمون من ذلك المنهج أو البرنامج المدرسي أن يحققها.

وبينما نجد أن التقويم التشكيلي أو التكويني يساهم في تطوير البرنامج التربوي، وأنه جزء متمم لعملية تخطيط المنهج المدرسي، إلاّ أنه يجب عدم إصدار القرارات النهائية، حتى تتوافر لنا التغذية الراجعة من التقويم الإجمالي أو الختامي، حيث يقيس التقويم النهائي فعالية خطط المناهج وطرق التدريس المتضمنة في هذه الخطط.

ويعمل صانع القرار في التقويم التكويني على إخضاع الخطة للتقييم الناقد والدقيق. ويتلخص غرض هذا النوع من التقويم في مساعدة صانع القرار في الوصول إلى قرارات منطقية وصادقة، في حين نقيس في التقويم الإجمالي نتائج التدريس الذي تمّ عن طريق خطة منهجية مرسومة من قبل. ويعتمد هذا النوع من التقويم على أنواع الاختبارات المختلفة، وردود فعل الآباء، ومتابعة الطلاب الذين اشتركوا في البرنامج التعليمي، وتقارير لجان اختبارات الجامعة، وغيرها.

ويتمثل النوع الخامس والأخير من أنواع التقويم المختلفة فيما يسمى بالتقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation، الذي يستخدم لتحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلباً بعوامل خارجة عن برنامج التدريس. ويشمل التقويم التشخيصي تحديد العوامل

الجسمية والعاطفية والبيئية والنفسية خارج الحجرة الدراسية، والتي تؤثر في سلوك بعض الطلاب. فمثلاً، لا يمكن للطلاب الذين لم تتح لهم فرصة تناول طعام الإفطار أن ينتبهوا جيداً لما يدور في الحجرة الدراسية من تعليم، ما دام تفكيرهم ينصب حول الطعام والجوع. كذلك، فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ لديهم مشكلات سمعية أو بصرية تحد من قدرتهم على التعلم يمثل التقويم التشخيصي نفسه. لذا، يجب أن يعرف المعلمون أن هناك عوامل خارجية تؤثر بشكل سلبي على مستوى الأداء لبعض الطلاب داخل الحجرة الدراسية.

أساليب التقويم وأدواته

ينبغي على المهتمين بعملية التقويم استخدام العديد من أساليب التقويم التي تساعدهم على ثبات النتائج التي يحصلون عليها. وتتنوع هذه الأساليب كثيراً لكي تعمل على تحقيق الكثير من الأهداف المرجوة من عمليات التقويم. وفيما يأتي توضيح لأهم الأساليب المتبعة لتقويم ما تعلمه التلاميذ من المنهج:

أولاً : الملاحظة Observation:

يمكن تعريف الملاحظة على انها العملية التي يتوجه فيها الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من اجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه وتقويم مهاراته وقيمه وسلوكه واخلاقياته وطريقة تفكيره ومعدلات نموه[1].

وتعتبر من أكثر وسائل التقويم شيوعاً بعد الاختبارات التي يضعها المعلم. ويتطلب هذا الأسلوب من المعلم الاستمرار في ملاحظة الطلاب عند قيامهم بالواجبات أو الأنشطة العديدة في ميادين المنهج المدرسي المختلفة كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الأمثلة، أو تطوير المهارات، أو استخدام طرق معينة لجمع البيانات والمعلومات.

وتعطي ملاحظة المعلم اليومية للطلاب صورة جيدة عن نموهم، لا تستطيع وسيلة تقويم أخرى تقديمها. وهي وسيلة فعالة وخاصة في المنهج المدرسي الذي يمتاز بالتنوع في الخبرات التعلمية التي يقدمها، حيث يعمل الطلاب انفسهم على إيجاد المواقف التعلمية الجديدة كتشكيل مجموعات معينة، أو دراسة مشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية مختلفة، أو جمع معلومات قيمة، مما يتيح مجالاً واسعاً للملاحظة. ويستطيع المعلم من جهته تهيئة الجو لإيجاد مواقف تعلمية يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى الطلاب.

ومع أن الملاحظة قد تبدو سهلة للوهلة الأولى، إلاّ أنها تبقى من الصعوبة بمكان إذا أردنا تطبيق النوع الهادف منها. حيث لا بد للمعلم من استخدام لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات، وأن يحدد الهدف الذي يبحث عنه في ملاحظته، وأن يكون موضوعياً في ذلك.

---

(1) احمد حسن حنورة وشفيقة ابراهيم عباس (1996). العاب اطفال ما قبل المدرسة. الكويت: مكتبة الفلاح ص 88 .

وهناك العديد من الطرق التي يمكن بواسطتها تسجيل الملاحظات، حيث يمكن للمعلم أن يستخدم المناقشة لجمع الدليل المتعلق بقدرة الطلاب على طرح آرائهم واقتراحاتهم. وما أن تبدأ المناقشة حتى يركز المعلم على بعض الطلاب ويبدأ بتسجيل أنماط التفكير التي يقومون بها، وربما يبدأ بتفريغ هذه المعلومات في بطاقة تسجيل خاصة، أو على دفتر ملاحظات عادي قام هو بإعداده لهذه المهمة. وبذلك تتم ملاحظة الطلاب في مختلف المناقشات. ويمكن بالتدريج، وعن طريق هذا الأسلوب جمع البيانات عن كل طالب في الحجرة الدراسية.

ويمكن أن يتم حفظ الملاحظات عن كل طالب في ملحق بطاقات أو في ملف خاص بذلك. وقد يستخدم المعلم أوراقاً معينة، مرسومٌ عليها مربعات أو مستطيلات لتدوين الملاحظات عن كل طالب. والشكل الآتي (6) يوضح أحد نماذج بطاقات الملاحظة، حيث تمت كتابة أسماء الطلاب في المربعات مع وجود فراغ أسفلها لكتابة أهم الملاحظات:

الشكل (6)

نموذج بطاقة ملاحظة

اليوم: التاريخ: الحصة:

إبراهيم محمود	أحمد إسماعيل (طرح مجموعة جيدة من الأسئلة)	بلال درويش	هيثم سعدي	حمد سالم (لم يتفاعل جيداً)
خلدون يوسف (ضرب امثلة عديدة لتوضيح أفكاره)	رياض سليم	زهير جمال	سعيد محمد (دافع عن وجهة نظره بنجاح)	صلاح عبده
علاء كامل	غالب حسن (لم يفهم جيداً الأفكار المطروحة)	فارس محمود	كامل طلال	محمد سعود (علق على اراء زملائه)
مصطفى حسين	نبيل قاسم	هشام رضوان (لم يشترك بحيوية مع المجموعة)	وليد خلف	ياسر خميس

ويقوم المعلم يومياً بتدوين ملاحظاته عن التلاميذ في المربعات الخاصة بهم، ثم العمل على مراجعتها وتقويمها أسبوعياً للتعرف الى نوعية السلوك الملاحظ وأسماء القائمين به. ويقوم المعلم في الأسبوع التالي بملاحظة الطلاب الذين لم تتم ملاحظتهم في الأسبوع السابق أو الذين يحتاجون إلى المزيد من الملاحظة. هذا وتوجد نماذج أخرى للملاحظة يمكن استخدامها أيضاً ولا داعي لرسمها هنا(*).

ولأسلوب الملاحظة فوائد عدية يتمثل أهمها في إتاحة الفرصة للملاحظة المستمرة من جانب المعلم لكل تلميذ من تلاميذه لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه واكتشاف المشكلات حال ظهورها، والعمل على حلها قدر الإمكان. كذلك تمتاز الملاحظة بأنها لا تخيف الطلاب كالامتحانات أو الاختبارات المختلفة، وأنها تزود المعلمين بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويدها.

ولجعل الملاحظة أكثر فاعلية، فإنه يجب على المعلم التخطيط لما ينبغي ملاحظته، والتركيز على نمط واحد أو اثنين من انماط السلوك، واستخدام مصطلحات أو رموز واضحة للسلوك المراد ملاحظته، وربط الملاحظات بعملية التدريس، وتسجيل الملاحظة بعد حدوثها مباشرة، وعدم تفسير السلوك الملاحظ إلا بعد انتهائه.

ثانياً : قوائم التدقيق أو المراجعة Checklists :

يمكن استخدام هذه القوائم من جانب المعلم أو التلميذ، للكشف عن مدى تقدمهم. كما يمكن تطوير هذه الوسيلة من أجل التقويم الذاتي أو الجماعي. وتكون القائمة قصيرة لا تزيد عن عشر فقرات، يضع فيها التلميذ إشارة تحت كلمة (نعم) أو كلمة (لا) في العمود المخصص للإجابة عن بعض الأسئلة مثل كيف أعمل واجبي؟ وذلك كما يتضح من الشكل الآتي (8):

الشكل (7)

قائمة تدقيق قصيرة للتقويم الذاتي

قائمة تدقيق حول السؤال: كيف أعمل واجبي؟	الاستجابة	
	نعم	لا
1 – اعمله بنفسي	نعم	لا
2 – انتهي من كل واجب بانتظام.	نعم	لا
3 – اتبع التعليمات المطلوبة من كل واجب	نعم	لا
4 – اصغي باهتمام للامور المتعلقة بالواجب	نعم	لا
5 – اعيد المواد التعليمية المتعلقة بالواجب	نعم	لا
6 – أعمل الواجب خطوة خطوة.	نعم	لا

* للاطلاع على المزيد من نماذج قوائم التدقيق ونماذج سجلات الحوادث القصصية، انظر المرجع الآتي:
– جودت أحمد سعادة (1990) مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الثانية. بيروت: دار العلم للملايين ص ص 477 - 481 .

وتعتبر قوائم التدقيق مفيدة في تقييم فقرات خاصة ترتبط بعادات الدراسة والمشاركة في المناقشة، وغير ذلك من سلوك الطلاب في المواقف التعلمية المختلفة. كما أنها مفيدة أيضاً في تقييم التقارير والخرائط والتجارب في المعامل. وتوجد أنماط أخرى من نماذج قوائم التدقيق بعضها يستخدم من جانب المعلم، بينما يستخدم بعضها الآخر من جانب الطالب. وبعضها تكون الإجابة عنه بكلمه "نعم" أو كلمة "لا"، وبعضها الآخر يحتاج لاستخدام مقياس يسمى مقياس ليكرت Likert المتدرج الرباعي أو الخماسي للإجابة عنه (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً).

ثالثاً : سجلات الحوادث القصصية Anecdotal Records :

السجل القصصي هو وصف لحادث، أو موقف في حياة الطالب. وتمثل عملية جمع مثل هذا الوصف لمدة طويلة من الزمن وثائق توضح التغيرات التي حدثت وما تزال تحدث لسلوك ذلك الطالب. وينبغي أن يشير السجل القصصي إلى التاريخ والوقت الذي حدث فيه السلوك، والظروف التي أحاطت به، والهدف من وراء وصف ذلك السلوك.

وتعمل الملاحظات اليومية على تزويد المعلم بمعلومات قيمة تتعلق بتعلم طلابه ونموهم. فمثلاً، قد يلاحظ أحد معلمي مادة الجغرافيا في إحدى المدارس الثانوية العربية خلال حصة الأنشطة والرسوم الجغرافية أن أحد الطلاب بطيء في الرسم، ولا يتقنه جيداً، في حين يُنهي زميله خريطته أو النموذج الجغرافي الذي يعمله في فترة وجيزة، ويقوم بمساعدة الآخرين، بينما ينظر طالب ثالث إلى عملية رسم الخرائط أو القيام بالأنشطة الجغرافية المتعددة نظرة استهتار رغم جميع الحوافز والأمور المشجعة من جانب المعلم. ولهذه الحوادث أهمية تقويمية خاصة، حيث تمكننا من تحديد نوعية سلوك الطلاب في مواقف تعلمية مختلفة. والسجلات القصصية عبارة عن وصف توضيحي مدعم بالحقائق للحوادث المهمة التي يلاحظها المعلم بين تلاميذه، حيث يتم وصف كل حادث باختبار بعد حدوثه فوراً. كما قد يتم تسجيل هذا الوصف على بطاقة منفصلة.

ولتحسين أسلوب السجلات القصصية لا بد من اتصاف لغة التقرير عن الحادث بالموضوعية، وتسجيل السلوك بعد حدوثه مباشرة، واقتصار استخدام ذلك الأسلوب على جميع المعلومات التي لا يتم الحصول عليها عن طريق وسائل التقويم الأخرى.

رابعاً: المناقشة الجماعية Group Discussion :

وتعتبر من بين أفضل وسائل التقويم التي تتم إدارتها من جانب المعلم أو من جانب الطلاب في بداية اليوم الدراسي أو في نهايته أو عند نهاية وحدة تدريسية. ويتمثل أهم أهدافها في الحصول على المعلومات، وتهيئة الفرص المناسبة للتقويم الجماعي لما قد تمّ تعلمه، والتوصل إلى تحديد الأشياء الواجب عملها، والكشف عن الاحتمالات التي تسبق عملية صنع القرار، وتزويد المعلم بالوقت المناسب لتقويم العمل الجماعي والعمل الفردي على حد سواء.

ويعتمد المعلم الفعّال كثيراً على المناقشات الجماعية التي يستطيع فيها الطلاب تقويم أعمالهم وأنشطة البحث لديهم والمشكلات التعلمية التي يواجهونها. وهنا، فإنه إذا لاحظ المعلم بأن استجابة الطلاب في المناقشة هي دون المستوى المطلوب، فقد يعمل على إيقافها ومحاولة البحث عن أسباب عدم تجاوب المجموعة بشكل صحيح خلالها. وللحصول على مناقشة فاعلة، فلا بد من توفر جو من الثقة والحرية في القول، وتذليل الصعوبات التي قد تنشأ، وتذكير الطلاب بالأهداف التعليمية. ويمكن استخدام هذا الأسلوب في مواقف تعلمية عديدة مثل متابعة الأنشطة التي قام بها الطلاب في الرحلات الميدانية، وتقويم تقاريرالمجموعات، وتقويم سلوك بعض الطلاب، ومعالجة بعض المشكلات.

خامساً : مقاييس التقدير Rating Scales:

ويتم عن طريقها تحديد المستوى الذي وصل إليه الطالب في أداء عمل ما. ويعتمد نجاح مقاييس التقدير على صلاحية المعايير المستخدمة في تقويم الطلاب. فمثلاً: هل قامت المجموعة بالعمل معاً؟ وهل العمل الذي قامت به دقيق وصحيح؟.. ومن السهل وضع مقاييس التقدير، حيث لا بد أولاً من تحديد ما نرغب في تقديره، ثم البدء بتطوير مقياس لتقدير أنواع السلوك المتعددة التي تحصل. ويستخدم مقياس ليكرت للإجابة عن فقرات مقياس التقدير. والشكل الآتي (8) يوضح أحد نماذج هذه المقاييس.*

الشكل (8)

أحد نماذج مقاييس التقدير

	جوانب الأداء.	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1	يبدأ الطالب بمناقشة ما، ويقدم الأدلة والأسباب لدعمها					
2	يميز الطالب بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية.					
3	يستطيع الطالب معالجة المشكلات التي تواجهه.					
4	يستطيع الطالب قراءة المواد المنهجية بسهولة.					
5	يشارك الطالب في مناقشات الصف.					
6	يستطيع الطالب كتابة التقارير الجيدة.					
7	يشارك الطالب في حل المشكلات داخل الصف					
8	يعمل الطالب بشكل تعاوني مع زملائه الآخرين.					

* للمزيد من التفصيلات، انظر جودت احمد سعادة، **المرجع السابق** في الصفحات 486 - 490 .

سادساً : المقابلات Interviews :

تساعد المقابلات الرسمية وغير الرسمية في تقويم ما تعلمه الطلاب، حيث تساعد المقابلات غير الرسمية في التحدث عن المشكلات الراهنة وتحديد الصعوبات، في حين تتطلب المقابلات الرسمية استخدام مجموعات الأسئلة وقوائم التقدير والتدقيق التي تمّ إعدادها من قبل. وينبغي على المعلم ان يصغي جيداً أثناء المقابلة، وان يعمل على تحقيق الأهداف المنشودة منها.

ويقترح بعض المربين اسلوباً آخر يسمى المقابلة الجماعية، يستعمل غالباً في التدريس الجامعي، حيث تتم الخطوة الأولى بلقاء الطلاب مع معلم المادة قبل إجراء المقابلة، وذلك للتعرف الى المادة نفسها واهتمامات المعلم نفسه.

اما المرحلة الثانية، فتبدأ بكتابة اسئلة المقابلة التي ستدور في معظمها حول طبيعة تلك المادة، واهتمامات المعلم، والخبرات السابقة للطلاب عن المادة. وبعد ذلك تتم عملية المقابلة عن طريق شخصين على الأقل: الأول يطرح الأسئلة، والثاني يسجل الاستجابات والملاحظات، وربما يستخدم جهاز التسجيل احياناً، ويتم نقل النتائج اخيراً إلى معلم المادة.

وللمقابلة الجماعية فوائد عديدة قد تفوق فوائد المقابلة الفردية. فهي اكثر فاعلية، حيث يتم عن طريقها مقابلة اكبر عدد من الطلاب في اقصر وقت ممكن، وانها لا تحتاج إلى كتابة تقارير مطولة كما يحدث في التقارير الفردية، وانها تشجع الطلاب على المناقشة والتفكير.

سابعاً: السجلات والمذكرات اليومية Logs and Diaries

وهي من وسائل التقويم المفيدة، حيث يتم وضع الأهداف والخطط المناسبة للتلاميذ، من اجل التعرف الى مدى التقدم الذي حققوه، وذلك عن طريق كتابة ملاحظات تفيد بالانتهاء من عمل ما.

ويستحسن عدم وضع تقارير او علامات على تلك السجلات، لأن الهدف منها يتمثل في تشجيع التلاميذ على تسجيل افكارهم واعمالهم بأنفسهم أو بواسطة المعلم. ومن المفيد لو تم حفظ هذه الملاحظات اليومية للاستفادة منها وقت الحاجة. وقد تكون هذه السجلات والمذكرات فردية أو جماعية. حيث يتضمن السجل الفردي، تسجيل الأنشطة المختلفة، في حين يتيح بعض المعلمين الفرصة للمناقشة الجماعية حول الفقرات المدونة في السجلات الفردية واليومية.

ثامناً: المؤتمرات أو اللقاءات الفردية والجماعية

Individual and Group Conferences:

تمثل المؤتمرات او اللقاءات الفردية اكثر وسائل التقويم فائدة عند الجلوس مع التلميذ لمناقشة الاختبارات ومقاييس التقدير وقوائم التدقيق والسجلات القصصية، وغير ذلك من

المعلومات وثيقة الصلة، حيث سيساعد ذلك على توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف عند التلميذ. كما تساعد هذه المؤتمرات التلاميذ على تعليمهم كيف يحاولون تقويم أعمالهم، وكيف يدركون المشكلات التي تواجههم.

تاسعاً : عينات العمل Work Samples:

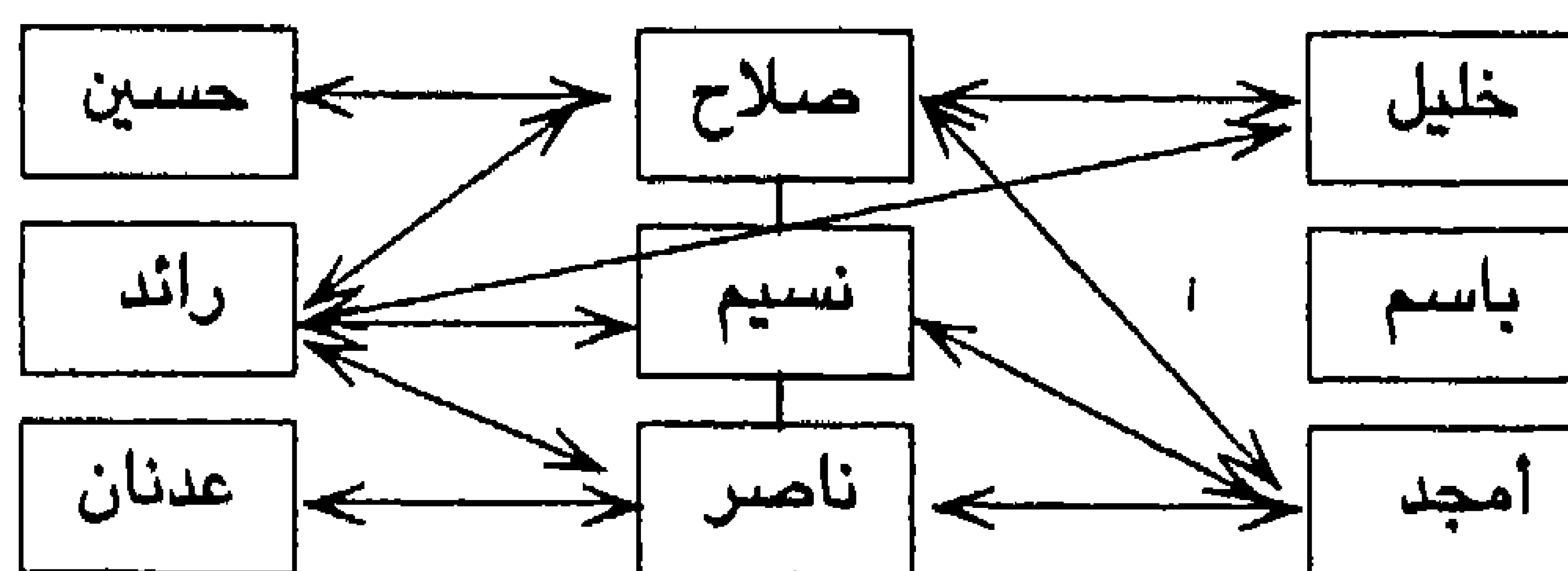
وتتمثل عينات العمل فيما انجزه أو كتبه أو عمله التلاميذ في المدرسة مثل التقارير والقصص، وأوراق الاختبارات، والبحوث البسيطة، والرسوم، واللوحات، والنماذج، والخرائط. ويستحسن حفظ عينات من أعمال التلاميذ في الملفات الخاصة بهم. كما يمكن استخدام عينات العمل كأساس للمناقشة خلال اللقاءات التي تُعقد بين المعلمين والآباء، حيث يرغب الآباء في التعرف الى مدى التقدم عند أبنائهم. كما أن مثل هذه العينات مفيدة أيضاً عند التحدث مع المشرفين التربويين أو الإداريين في المنطقة التعليمية للتعرف الى مختلف أنواع الأنشطة في المدرسة.

عاشراً : الرسم البياني للعلاقات الاجتماعية Sociogram :

وهو رسم بياني للعلاقة الاجتماعية بين تلاميذ الصف، يتم من خلاله توضيح صداقات الطالب ومركزه بين أقرانه ودوره كقائد أو كتابع. وللكشف عن ذلك يمكن طرح الأسئلة الآتية على الطلاب: من هم أفضل أصدقائك في هذه الحجرة؟ ومع من ترغب في الجلوس؟ ومع من ترغب في العمل؟ ويترك للطالب حرية اختيار ثلاثة أسماء فقط مرتبة حسب الأهمية لديه. وبعدها يمكن عمل رسم بياني تدل كثرة الأسهم المتجهة نحو اسم الطالب فيه، على مدى شعبيته بين زملائه وعلاقته بهم، في حين تدل قلة الأسهم المتجهة نحو اسم تلميذ آخر على ضعف تلك العلاقة. فمثلاً، يظهر في الشكل الآتي (9) أن (أمجد) و (رائد) يتمتعان بعلاقة اجتماعية قوية مع معظم زملائهم، بينما نلاحظ في الوقت نفسه أن (باسم) لم يتم اختياره من جانب أي طالب، مما يدل على علاقته المحدودة بالآخرين في الصف.

الشكل (9)

الرسم البياني الاجتماعي أو مخطط العلاقات الاجتماعية (السوسيوجرام)



ويفيد هذا الرسم في تشكيل مجموعات النشاط، واختيار قادة هذه المجموعات، وفي إدارة الصف بشكل عام، وفي الكشف عن المهارات التي اكتسبها الطلاب في مجال العلاقات الاجتماعية، مما يساعد المعلم على تشجيع التلاميذ ممن لهم علاقات جيدة بغيرهم، على الاستمرار فيها، وتشجيع من ليست لديهم علاقات بزملائهم على بدء هذا النوع من العلاقات بعد التعرف على الأسباب التي تحول دون ذلك ومحاولة علاجها.

حادي عشر: الاستبيانات أو الاستفتاءات Questionnaires :

وهي تكشف عن اهتمامات الطلاب وهواياتهم، والتعرف الى أنشطتهم خارج المدرسة، والى خلفياتهم الاجتماعية. كما يمكن عن طريقها تقييم أو تقدير الاتجاهات والمشاعر والقيم على أساس خمس استجابات للفقرة الواحدة هي: موافق بقوة، وموافق، ومحايد، ومعارض، ومعارض بقوة، حسب مقياس ليكرت.

ثاني عشر : لعب الدور Role Play :

حيث يستطيع المعلم عن طريقه تقويم أنماط التفكير التي يستخدمها الطلاب في حل المشكلات التي تعترضهم، وقدرتهم على وضع أنفسهم في مواقف الآخرين، وتقويم المهارات الخاصة بهم في لعب الدور.

ثالث عشر : الاختبارات بانواعها Tests :

وتعتبر من أكثر وسائل التقويم شيوعاً أو استخداماً. ونظراً لأهميتها وتعددها واختلاف صفاتها، فسوف يتم تخصيص بقية هذا الفصل لتوضيحها.

الاختبارات كوسيلة او كاداة تقويم

قام كرونباخ Cronbach بتعريف الاختبار على أنه اي إجراء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي او نظام يعتمد على الدرجات أو التقادير. أما جورو Gorow، فيرى أن الاختبار هو أداة تستعمل للإجابة عن السؤال الآتي: هل حقق الطلاب الأهداف المطلوبة أم لا؟ في حين يعتقد أيكن Aiken انه يمثل أداة تستعمل لتقويم سلوك الفرد أو أدائه. أما مؤلفا هذا الكتاب فيعرفا الاختبار على أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك الطلاب والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، وذلك عن طريق وضع أو صياغة مجموعة من الفقرات اوالأسئلة المطلوب الإجابة عنها، مع وصف هذه الإجابات بمقاييس عددية أو درجات تقديرية.

فوائد الاختبارات:

تساعد الاختبارات كثيراً في تحقيق الفوائد الآتية:

1 – مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم بشكل أفضل، نتيجة التغذية الراجعة التي تكشف عن نقاط القوة وجوانب الضعف لديهم ومدى ما أحرزوه من تقدم.

2 – المساعدة على تحديد ما إذا كان الطالب قد أتقن مهارة معينة أم لا مثل: مهارة رسم الخرائط، والرسم الهندسي، ومهارة استخدام المختبر.

3 – تطوير الدافعية عند الطلاب عن طريق تزويدهم بالأهداف قصيرة المدى.

4 – المساعدة في التنبؤ بتحصيل الطلاب ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى.

5 – المساعدة في الحكم على فعالية التدريس، وبخاصة إذا ما تمّ الأخذ في الحسبان نتائجهم ككل. فان حصل معظم الطلاب على علامات أو درجات متدنية، فقد يعود السبب في ذلك الى طريقة التدريس المتبعة.

6 – المساعدة في استخدام تفريد التعليم أو التعليم الفردي من أجل مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ليس في وضع أسئلة الاختبارات فحسب، بل وفي طرح المناشط المختلفة للعملية التعليمية التعلمية أيضاً.

7 – المساعدة في الاحتفاظ بالتعلم لفترة أطول عن طريق عمل الاختبارات من وقت لآخر.

8 – المساعدة في الحكم على المنهج المدرسي وتحديد نجاح الطلاب فيه.

9 – المساعدة في تحديد مستويات الطلاب المختلفة.

بناء الاختبار:

توجد عدة خطوات لبناء الاختبار ينبغي على المعلم مراعاتها. وتتمثل الخطوة الأولى في تحديد الهدف من الاختبار. فهل الهدف من ذلك الاختبار هو تحديد مستوى الطلاب؟ أم قياس الأداء عند نهاية التدريس؟ أم علاج بعض المشكلات؟.. أما الخطوة الثانية فتتلخص في تحديد أهداف المادة الدراسية، حيث سترشد هذه الأهداف المعلم إلى الموضوعات التي سيتم بناء الاختبار حولها، في حين تتمثل الخطوة الثالثة في تحديد موضوعات المحتوى المراد قياسه، ثم ربط الأهداف التي تمّ تحديدها بالمحتوى المختار كخطوة رابعة، واختيار نمط الفقرات المناسب كخطوة خامسة، وتحديد طول الاختبار من حيث الزمن وعدد الفقرات سادساً، ومراجعة فقرات الاختبار أو تدقيقها من جانب آخرين متخصصين في المادة الدراسية سابعاً، ثم كتابة تعليمات الاختبار ثامناً، ثم عمل نموذج للإجابة أو مفتاح للتصحيح تاسعاً. وينبغي في هذه الخطوات مراعاة تركيز فقرات الاختبار على الأهداف الموضوعة، ووضوح تلك الفقرات وتنوعها، وتصحيحها بطريقة موضوعية، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي لإتمام الاختبار.

خصائص الاختبار الجيد:

يوجد نوعان من الخصائص بالنسبة للاختبار الجيد، يتمثل الأول منها في الخصائص الأساسية كالصدق والثبات والموضوعية[1]، بينما يتمثل الثاني في الخصائص الفنية أو الثانوية المطلوب توافرها فيه. وفيما يأتي توضيح لهذه وتلك:

اولاً : الخصائص الأساسية : وتتمثل في الآتي:

1 - الصدق Validity :

ويقصد به الدرجة التي يحقق فيها الاختبار الأهداف التي وضع من أجلها. أي أن الاختبار يعتبر صادقاً عندما يقيس ما ينبغي قياسه فعلاً. وتوجد عدة أنواع من الصدق أهمها صدق المحتوى الذي يشير إلى الكفاية التي ترتبط فيها فقرات الاختبار بمحتوى المادة الدراسية وبالأهداف التدريسية لصف من الصفوف.

وصدق المحتوى ضروري للمعلمين الذين يهتمون بإعطاء اختبارات تغطي المادة الدراسية، وتعمل على تحقيق الأهداف التدريسية في وقت واحد. ولكن كيف تتم معرفة صدق محتوى الاختبار؟. إن ذلك يتم عن طريق مقارنة محتوى الاختبار بمحتوى المادة الدراسية. فإذا تمّ تمثيل الأهداف التعليمية للمادة الدراسية في الاختبار بدرجة جيدة، فإننا نستطيع القول بأن الاختبار صادق المحتوى.

ومن الأنواع الأخرى لصدق الاختبار ما يسمى في العادة بالصدق المرتبط بالمحك Criterion Related Validity حيث ينبغي أن يكون لدى واضع الاختبار مقياس مستقل لما يحاول التنبؤ به، وأن يحدد درجة العلاقة بين هذا المقياس وبين الاختبار الذي يضعه، وذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بينهما. ويُطلق على المتغير المراد التنبؤ به اسم المحك. ويعتمد هذا الصدق على العلاقة بين علامات الطلاب أو درجاتهم في الاختبار، ومحك خارجي مستقل مثل العلامات أو الدرجات التي يضعها المعلمون لمقياس النجاح في المستقبل.

ويوجد نوعان من الصدق المرتبط بالمحك، يتمثل أولهما في الصدق التنبؤي الذي تستعمل فيه نتائج اختبار ما للتنبؤ بنجاح التلميذ في دراسة لها علاقة بالاختبار، مثل الربط بين نتيجة الطلاب في اختبارات الثانوية العامة العربية ومدى نجاحهم فيما بعد في الدراسة الجامعية. أما النوع الثاني فيسمى بالصدق المتزامن Concurrent Validity، والذي يتلخص في التأكد

---

(1) Joseph F. Callahan and Leonard H. Clark (2003). **Teaching in the Middle and Secondary Schools.** Fifth Edition. New York: Macmillan Publishing Company pp. 346 - 347.

من صدق نتائج الاختبار بمقارنتها بمحكات أخرى كعلامات أو درجات اختبار آخر، أو آراء علمية موضوعة.

ويوجد نمط آخر من أنماط صدق الاختبار يسمى بصدق علامة أو درجة الاختبار Test Score Validity، الذي يهتم بالحكم على مدى إتقان التلاميذ للهدف الموضوع لهم أو للمهارة المطلوب اكتسابها من جانبهم، حيث يتم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات: مجموعة يعتقد المعلمون بأنهم أتقنوا الهدف أو المهارة، وأخرى يُعتقد بأنهم لم يتقنوا المهارة أو الهدف، وثالثة لم يتأكد المعلمون من مدى إتقانهم لهذه أو تلك. ويمكن عمل توزيع لعلامات المجموعات الثلاث، ولكل هدف من الأهداف أو لكل مهارة من المهارات، مع رسم مضلع تكراري لبيان التوزيعات عليه.

2 - الثبات Reliability :

تشير هذه الخاصية إلى ثبات الاختبار على مدى وقت طويل، وأنه كلما كان الاختبار أكثر ثباتاً، زاد ذلك من دقته كأداة قياس. ويؤكد الاختبار عالي الثبات بأن الطالب سيحصل على النتائج العامة نفسها، إذا ما تقدم للاختبار في ظروف مشابهة. ويمكن تعريف الثبات على أنه المؤشر لاستقرار أو تماسك أداة القياس، أو أنه التجانس في النتائج ذاتها.

وباختصار، فإنه يمكن وصف الاختبار بالثبات، إذا كنا نثق بأنه سيعطينا النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه مرة ثانية على العينة نفسها بعد فترة زمنية مناسبة، خاصة بعد التخلص من أخطاء الصدفة، ومشكلات عدم التجانس. ويمكن العمل على إيجاد اختبار يتصف بالثبات عن طريق تطبيق المقترحات الآتية:

أ - جعل الاختبار طويلاً بدرجة معقولة، حتى يؤدي إلى التخلص من عامل الصدفة أو التقليل منه.

ب - العمل على تصحيح الاختبار بطريقة موضوعية ما أمكن، حتى يقلل ذلك من نسبة الذاتية في عملية التصحيح.

جـ - كتابة فقرات الاختبار وتعليماته بدقة وحرص، حتى لا يقع الطلاب في أخطاء تعود بالدرجة الأولى إلى الغموض وعدم فهم التعليمات.

د - تطبيق الاختبار بدقة متناهية، حتى لا تقع أخطاء مصدرها ضيق الوقت، أو ظروف التطبيق غير المناسبة، أو الأصوات التي تشتت الانتباه.

3 – الموضوعية Objecivity :

ويقصد بها عدم تأثر علامات الطلاب أو درجاتهم بذاتية المصحح. ويتم تصحيح الاختبار الموضوعي ووضع الدرجات أو العلامات بالطريقة نفسها مهما اختلف المصححون. وتؤدي الموضوعية إلى العدل في الدرجات من جهة، وإلى الثبات في الاختبار من جهة أخرى.

وتعتبر فقرة الاختبار موضوعية، إذا اتصفت بالصياغة الواضحة. فيما أن معظم الكلمات لها معان مختلفة. لذا ينبغي على المعلم أن يصوغ عبارة السؤال بشكل لا يحتمل التأويل من جانب الطلاب.

ثانياً: الخصائص الفنية او الثانوية للاختبار الجيد:

يوجد بجانب الخصائص الأساسية للاختبار الجيد، عدد من الصفات الثانوية أو الفنية التي من المستحسن توافر معظمها، وليس بالضرورة جميعها. ومن أهم هذه الخصائص قابلية الاختبار للاستعمال، ويكون ذلك باتصاف الاختبار ببعض الصفات التي تجعله سهل الاستعمال، مثل سهولة وضعه، وقصر الوقت المخصص لكتابته أولاً، والاقتصاد في الوقت والجهد اللازمين لتصحيحه أو رصد درجاته ثانياً، وسهولة تطبيقه على الطلاب ثالثاً، حيث أن اختباراً يتطلب ساعة ونصف من الزمن لن يكون من المناسب تطبيقه في وقت يحدد بنصف ساعة فقط. كما ينبغي على المعلمين تجنب استخدام اختبارات صعبة التصحيح أو مكلفة مادياً.

ومن الصفات الثانوية الأخرى للاختبار الجيد، أن تأتي الأسئلة السهلة في بداية الاختبار حتى تشجع الطلاب على الإجابة، ثم تتدرج الأسئلة بعد ذلك في صعوبتها. كذلك ينبغي أن يشمل الاختبار أسئلة متنوعة في أنماطها وصعوبتها، وأن تُكتب العلامة أو الدرجة المخصصة لكل سؤال بجانبه، وأن تصاغ الأسئلة بشكلٍ واضح وبلغةٍ سليمة، وأن يقيس الاختبار الأهداف الموضوعة من قبل.

أنواع الاختبارات

تطرق المربون إلى عشرات الأنواع من الاختبارات يتمثل أهمها في الاختبارات الجماعية والاختبارات الفردية، واختبارات السرعة، واختبارات الإتقان، واختبارات الأداء، واختبارات الاستعداد، والاختبارات العلاجية، والاختبارات التحصيلية التي تتمثل في اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية. ونظراً لسيطرة الاختبارات التحصيلية على وسائل التقويم وشيوعها، فسوف يتم توضيح أنواعها كالآتي:

أولاً : اختبارات المقال Essay Tests:

المطلوب من التلميذ في اختبار المقال، تزويدنا باستجابة مكتوبة لمثير ما. وعادة ما يُطلب منه تقديم معلومات تفصيلية بعد قراءة السؤال وكتابة الإجابة التوضيحية بما في ذلك وجود مقدمة، ثم عرض الأفكار بشكل تفصيلي، والانتهاء بخاتمة أو تعقيب.

وللاختبارات الإنشائية أو اختبارات المقال فوائد عديدة، يتلخص أهمها في تقليل احتمالات استخدام التخمين من جانب الطلاب للإجابات الصحيحة، حيث لا توجد أمامهم بدائل للاختيار منها. كما تصلح لقياس العمليات العقلية العليا عندهم مثل التحليل والتركيب والتقويم وتنظيم الأفكار، التي يصعب قياسها في الاختبارات الموضوعية. وهي تتيح أيضاً الحرية للطلاب للإجابة الواسعة، والتعبير عن الآراء[1] وتركز على الفهم العام، ومقارنة المفاهيم وربطها معاً، وتقلل من وقت الطباعة وتجميع الأوراق الخاصة العديدة كما يحدث في الاختبارات الموضوعية، وتناسب وضع المجموعات الصغيرة من الطلاب.

ورغم ذلك فتوجد عدة عيوب أو مآخذ على اختبارات المقال يتلخص أهمها في الافتقار إلى صدق المحتوى، حيث لا تغطي الأسئلة فيها الأهداف التدريسية الموضوعة. كما يفتقر المصحح فيها إلى صفة الثبات وصفة الموضوعية، وتختلف العلامة أو الدرجة فيها من مصحح لآخر. هذا ناهيك عن حاجتها إلى وقت طويل للتصحيح، وتركيزها على حفظ المعلومات، وقياسها لجوانب محدودة فقط من معرفة الطلاب.

ويمكن تحسين اختبارات المقال بوسائل عدة يتمثل اهمها في ضرورة توضيح حدود الاختبار، وضرورة تحديد موضوع السؤال بشكل دقيق، وضرورة إجابة الطلاب عن جميع الأسئلة، مع عدم طرح بدائل كي يختار بعضها ويترك الباقي، وإعطاء الطلاب الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة، وزيادة عدد الأسئلة وجعلها قصيرة ما أمكن، ووضع المعلم لملاحظاته على ورقة الإجابة، وتغطية أسماء الطلاب قبل البدء بالتصحيح في حالة إذا كانت الأسماء مكشوفة على الورقة، وتقويم إجابات الطلاب جميعها عن كل سؤال على حدة قبل الانتقال إلى الآخر، وربط الأسئلة مباشرة بالنتائج التعليمية المطلوب قياسها، والتأكد من أن سؤال المقال يقيس المستويات العليا من التفكير فقط كالتحليل والتركيب والتقويم، واشتراك اثنين أو أكثر من المتخصصين في عملية التصحيح، وإعداد نموذج الإجابة الصحيحة قبل القيام بعملية التصحيح، وضرورة عدم تأثير الدرجة أو العلامة التي حصل عليها الطالب في السؤال الأول

(1) Ruggiero, Vincent R. (2002). **Teaching Thinking Across the Curriculum.** New York: Harper and Row Publishers pp. 191 - 192.

على الدرجات أو العلامات في إجابات الأسئلة اللاحقة، وعدم استخدام عبارات مبهمة أو غير محدودة في أسئلة المقال مثل: ماذا تعرف عن...؟

ويوجد نوعان مُهمان لاختبارات المقال، يتمثل الأول منهما في الاختبار قصير الإجابة، الذي يركز على فكرة واحدة، ويمكن الإجابة عنه في عبارة واحدة أو اثنتين. وتقع الأسئلة التي تتطلب من التلاميذ تعريف بعض المفاهيم، ضمن هذاالنوع من الاختبارات. وفيما يأتي بعض الأمثلة على ذلك:

- عرّف بلغتك الخاصة مفهوم الجهاد في سبيل الله.
- اشرح باختصار الفرق بين السرعة والتسارع.
- عرّف مفهوم المثلث متساوي الساقين.
- وضح باختصار الفرق بين الفعل اللازم والفعل المتعدي.
- إذا كان مناخ مدينة بيروت اللبنانية معتدلاً معظم أيام السنة نتيجة وقوعها على ساحل البحر المتوسط، فهل مناخ مدينة جدة السعودية الواقعة على ساحل البحر الأحمر معتدلاً كذلك؟ وضح إجابتك باختصار.

أما النوع الثاني من أنواع اختبارات المقال، فيتمثل في الاختبارات طويلة الإجابة، التي تركز على قياس قدرة الطالب على التعامل مع المستويات العليا من الجانب المعرفي لتصنيف بلوم، وخاصة في عمل المقارنات والتحليلات وتقويم الأمور. وفيما يأتي مثال على ذلك:

"لا بد من أجل تحقيق وحدة عربية شاملة، أن تبدأ الأقطار العربية بإزالة الحواجز الجمركية بينها، وزيادة إجراءات التكامل الاقتصادي،وتشجيع انتقال أبنائها دون تأشيرات أو جوازات سفر، وضرورة الدخول في محادثات سياسية واقتصادية مكثفة للوصول إلى هذا الهدف".

دافع عن هذه العبارة، مستفيداً من توافر عوامل الوحدة العربية في الوطن العربي، والتي قد لا تتوفر في الدول المتحدة الكبرى مثل الولايات المتحدة وروسيا الاتحادية والصين والهند وكندا، ومستفيداً من تجارب هذه الدول في قيام دولهم الموحدة.

ثانياً: الاختبارات الموضوعية Objective Tetsts :

وقد تمّ تطويرها من أجل التغلب على الانتقادات المريرة التي وجهت للاختبارات الإنشائية أو اختبارات المقال. وسميت بهذا الاسم لأن طريقة التصحيح فيها قد تمّ تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار. اي أن الجواب الصحيح هو واحد فقط من بين مجموعة قليلة من البدائل

المعطاة. وتكون النتيجة واحدة مهما اختلف المصححون، وليس هناك من تأثير للسمعة الطيبة أو للسمعة السيئة، أو الخط الجميل أوالخط الرديء.

وتمتاز الاختبارات الموضوعية بعدة فوائد أهمها: الاقتصاد في وقت الإجابة من جانب الطلاب، ووقت التصحيح من جانب المعلمين، وأنها أكثر سهولة ودقة في التصحيح من اختبارات المقال، وأكثر منها تمثيلاً للمحتوى، كما تمتاز بالثبات العالي، وبمساعدة الطلاب في اكتساب العديد من المعارف والمهارات والقدرات، وباستبعاد عامل التحيز من جانب المصححين.

ومع ذلك، فإنه يسجل عليها بعض المآخذ أو العيوب يتمثل أهمها في عجزها عن قياس العمليات العقلية العليا عند الطلاب وخاصة في مجال التحليل والتركيب والتقويم، وتشجيعها لهم على الحفظ والتخمين، وسهولة الغش فيها، وحاجتها لوقت طويل للوضع أو الإعداد، وقياسها في كثير من الأحيان للحقائق والأسماء والمعارف السطحية.

ولا بد من توافر صفات محددة فيمن يكتب الاختبارات الموضوعية منها: الفهم الشامل والعميق للمادة الدراسية التي سيدور حولها الاختبار، والفهم الكامل للطلاب المراد وضع الاختبار لهم، ومعرفة مختلف أنواع الاختبارات الموضوعية، والمثابرة ثم الإبداع من جانب واضع هذه الاختبارات.

ومن الاقتراحات المهمة التي تساعد المعلم في كتابة الاختبارات الموضوعية بشكل صحيح، اختبار الطلاب في المعارف والحقائق المهمة فقط، ووضع الأسئلة التي تناسب أعمار الطلاب ومستوياتهم من جهة، وتتمشى مع أهداف الاختبار من جهة ثانية، ثم كتابة فقرات الاختبار بشكل واضح، وتجنب استخدام فقرات تعتمد على بعضها، وضرورة أن تكون للسؤال إجابة واحدة صحيحة فقط، وتجنب استخدام الأسئلة التي تتضمن عبارات النفي[(1)].

أنواع الاختبارات الموضوعية:

توجد أربعة أنواع مهمة للاختبارات الموضوعية تتمثل في اختبارات الصواب والخطأ، واختبارات التكملة، واختبارات المطابقة أو المزاوجة، واختبارات الاختيار من متعدد. ونظراً لاهميتها جميعاً، فلا بد من توضيح كل نوع منها على حدة:

(1) اختبارات الصواب والخطا True - False Tests :

وهي من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية شيوعاً بين المعلمين، نظراً لسهولة وضعها وإمكانية تغطيتها للمادة الدراسية. وينصح عدد كبير من المربين بالتقليل من استخدامها، لأن مجال الصدفة في إجابة الطلاب عن هذه الأسئلة سيكون مرتفعاً.

(1)Montague, Earl J. (1999) **Fundamantals of Secondary Classroom Instruction.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company pp. 186 - 188.

ويستجيب التلاميذ في هذا الاختبار إلى الفقرة عن طريق الإشارة إلى أن هذه العبارة صحيحة أو غير صحيحة. وتبدو الفائدة العظمى من استخدام هذه الاختبارات، في إمكانية تغطية مثل هذه الأسئلة لقدر كبير من المادة الدراسية التي تدخل في الاختبار، وفي وقت قصير. كما يمكن تصحيحها بدرجة عالية من الموضوعية، لا سيما وأن الطالب يستجيب لكل فقرة بالصواب أو الخطأ، مما لا يدع مجالاً للذاتية في التصحيح. وأخيراً فإن اختبارات الصواب والخطأ تمتاز بسهولة وضعها من جانب المعلم، وسرعة الإجابة عنها من جانب الطلاب.

ومن ذلك، فإن من أهم المآخذ على هذه الاختبارات، أنها تعطي فرصة للطلاب للتخمين فيها، مما يؤدي إلى النجاح بالصدفة، وتشجيع الطلاب على الحفظ، وعدم قياس تلك الاختبارات لأهداف تربوية في مستوى كل من التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وفيما يأتي أمثلة على ذلك من بعض ميادين المنهج المدرسي:

ضع كلمة صواب أو كلمة خطأ أمام كل عبارة من العبارات الآتية:

- يعتبر الزنا من الكبائر التي ينهى عنها الإسلام (   ).
- تدخل إن وأخواتها على المبتدأ والخبر فترفع الأول ويسمى اسمها، وتنصب الثاني ويسمى خبرها (   ).
- تسقط الأمطار الموسمية على بلاد اليمن في فصل الصيف (   ).
- يزداد وزن الهواء كلما كان ساخناً، ويقل وزنه عندما يبرد (   ).
- انتصر صلاح الدين الأيوبي على الصليبيين في معركة حطين بفلسطين. (   ).
- يمكن استخراج مساحة المثلث عن طريق ضرب طول القاعدة في نصف الارتفاع (   ).
- طول ملعب كرة القدم الدولي مائتي متر (   ).

ولتحسين اختبارات الصواب والخطأ، لا بد أن تكون العبارة إمّا صحيحة وإمّا خاطئة، ولا تشتمل الطرفين في آن واحد. كما يجب أن يتضمن السؤال فقرة واحدة فقط، وأن يكون واضحاً لا غموض فيه، وأن يركز على الفهم قدر اهتمامه بالحفظ، وعدم قيام المعلم بنقل عبارات من الكتاب كما هي* .

(2) اختبارات التكميل Completion Tests :

وتتطلب من التلاميذ ملء الفراغ الذي يكمل الجملة أو يجيب عن سؤال خاص. ويخدم هذا النوع من الاختبارات كحلقة وصل بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال. ويمتاز بأنه

* للاطلاع على المزيد من الأمثلة التوضيحية لفقرات اختبارات الصواب والخطأ، انظر المرجع الآتي:

- جودت أحمد سعادة (1990)، مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين ص ص 565 - 570.

مفيد عند تقييم معرفة الطلاب بالحقائق والمعلومات. ولكن يؤخذ عليه عدم تطبيقها أو توظيفها في مواقف تعلمية متعددة. كما تمثل اختبارات التكميل أيضاً أحد أنماط الاختبار الحر الذي يتطلب من التلاميذ تقديم ما لديهم من استجابات بدلاً من اختيارها من بدائل أو اختيارات متعددة.

وتوجد عدة مقترحات لتحسين اختبارات التكميل من أهمها: ضرورة حذف الكلمات المهمة من الفقرة لترك فراغ مكانها، وعدم حذف كلمات هامشية أو حروف جر، أو أفعال لا تلعب دوراً كبيراً في السؤال. كذلك يجب أن يكتب المعلم الأسئلة بكلماته الخاصة، وأن يربط الإجابات الصحيحة بأهداف الاختبار، وضرورة عدم الإكثار من الفراغات في الفقرة الواحدة، وضرورة وقوع الكلمة المهمة المحذوفة في نهاية الجملة أو قبل النهاية* .

(3) اختبارات المطابقة أو المزاوجة Matching Tests :

يتم عرض فقرات هذا النوع من الاختبار على شكل مجموعة من المفاهيم أو الأسماء أو التعريفات أو العبارات الناقصة. ويمكن أن نطلق على هذه جميعاً اسم مثير Stimuli، وتوضع في الجانب الأيمن من الصفحة، بينما توضع مجموعة من الأسماء أو المفاهيم أو التعريفات في الجانب الأيسر منها، وتسمى بالاستجابات Responses. ويتم بعد ذلك مطابقة الاستجابات مع المثيرات المناسبة. وفيما يأتي مثال من مادة الرياضيات كما يتضح من الشكل الآتي (10) ومثال آخرمن مادة الكيمياء كما يتضح من الشكل الذي يليه (11):

الشكل (10)

مثال على اختبار المطابقة في مادة الرياضيات

الشكل الهندسي	المساحة
الدائرة	(نصف القطر) 2 × النسبة التقريبية
شبه المنحرف	نصف القاعدة × الارتفاع
المثلث	الطول × العرض
المربع	نصف مجموع القاعدتين المتوازيتين × الارتفاع العمودي بينهما.
المستطيل	طول الضلع × نفسه
ــــــــــــ	نصف حاصل ضرب القطرين.

* للمزيد من الأمثلة والتفصيلات عن اختبارات التكميل، انظر المرجع الآتي:

- جودت أحمد سعادة (1990). مناهج الدراسات الاجتماعية، الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين ص ص 570 - 572.

الشكل (11)

مثال على اختبار مطابقة في مادة الكيمياء

اسم العنصر	الرمز المتفق عليه دولياً
اكسجين	Fe
حديد	Ca
صوديوم	Ni
كالسيوم	H
مغنيسيوم	O
نحاس	N
نيتروجين	Na
هيدروجين	S
________	Cu
________	Mg

ويطبق هذا النوع من الاختبارات في المواقف التي تتميز بالربط بين الأفكار، أو الحقائق، أو المبادىء المتشابهة. كما تكون مفيدة عند قياس قدرة الطلاب على تذكر المعلومات، ولكنه نادراً ما يستخدم لقياس مدى تطبيق أو توظيف هذه المعلومات من جانب الطلاب في مواقف تعلمية جديدة.

وتمتاز اختبارات المطابقة بأنها تساعد الطلاب على تمييز الأشياء، بالإضافة إلى كونها مجالاً مناسباً للتسلية لديهم. فهي كالألعاب أو الألغاز التي تتطلب من التلاميذ أن يوفقوا بين مفهومين أو مفهوم وتعريف، أو اسمين أو ظاهرتين توجد بينهما روابط قوية. كما تمتاز بإمكانية تطبيقها في مواقف تعلمية عديدة، وأنها تغطي جزءاً كبيراً من المحتوى الداخل في الاختبار، مما يزيد من نسبة العينة التي يمثلها الاختبار للمادة الدراسية.

ومع ذلك، فإنه توجد بعض نقاط الضعف أو المآخذ على هذه الاختبارات من بينها: الحاجة إلى الوقت الطويل نسبياً لكتابة النوع الجيد منها، وأنه يصعب استخدامها في حالة استنتاج الطلاب للمعلومات المختلفة.

ومن أجل تحسين اختبارات المطابقة، فإنه يجب زيادة عدد الفقرات في العمود الثاني عما هي عليه في العمود الأول، وضرورة اشتمال اختبار المطابقة على معلومات متجانسة، وترتيب الفقرات في القائمتين أبجدياً إذا كانت مؤلفة من مفاهيم أو كلمات أو عبارات، وبالأرقام من

القليل إلى الكثير إذا كانتْ بالتواريخ أو السنوات أو الأرقام الحسابية، ووضع إرشادات لكل سؤال، وأن تكون الفقرات قصيرة ما أمكن، إلاّ في حالات تتطلب التوضيح أو التعريف.

(4) **اختبارات الاختيار من متعدد Multiple - Choice Tests :**

يتطلب هذا النوع من الاختبارات، أن يختار الطالب إجابة واحدة من مجموعة من الإجابات المطروحة، على أن تكون البدائل دقيقة، دون أن يكون من بينها ما هو خاطىء بدرجة كبيرة للغاية.

ويتكون السؤال في هذا النوع من الاختبارات من قسمين رئيسيين هما:

(أ) متن السؤال أو الأرومة Stem ، والذي يحتوي على المشكلة.

(ب) قائمة الإجابات أو البدائل المقترحة Options .

وتتم صياغة متن السؤال على شكل عبارة غير كاملة، ويعمل الطلاب على اختيار أفضل الإجابات أو أكثرها صواباً من بين البدائل المقترحة لاستكمال عبارة السؤال.

ويستعمل هذا النمط من الاختبارات لقياس كل من نتائج المعرفة ومختلف أنواع المهارات العقلية. ويعتمد نوع القدرة التي يقوم هذا الاختبار بتقويمها على البنود التي يتألف منها، حيث تقتصر هذه على الذاكرة أحياناً، في حين يتطلب اختيار الإجابة الصحيحة، قدرة على الاستنتاج والقيام بالعمليات الحسابية أحياناً أخرى. كما يمكن تصميم بعض بنود الاختبار، بحيث يمكن للطلاب أن يطبقوا معلومات مهمة في مواقف تعلمية جديدة، أو أن يقوموا بتفسير حقائق أو معلومات غير مألوفة.

ويمكن استخدام هذا النوع من الاختبارات لتقويم أي هدف تربوي ما عدا تقييم قدرة الطلاب على التنظيم أو التحليل أو إنتاج الإجابات. ومن أهم المجالات التي يمكن أن يقيسها هي: المعلومات، والمفردات، والحقائق المجردة، والعلاقات التي تربط بين السبب والنتيجة، والفهم، وحل المشكلات، وتفسير البيانات أو المعلومات، وتطبيق النظريات أو المبادىء.

وتمتاز اختبارات الاختيار من متعدد Multiple - Choice Tests بإمكانية قياسها للأهداف التدريسية في معظم مستويات المجال المعرفي، ما عدا قياس قدرة الطلاب على التنظيم في الكتابة. كما أنه نظراً لوجود ما بين ثلاثة إلى خمسة اختيارات، فإنها تقلل من أثر التخمين. هذا بالإضافة إلى أنها تتطلب وقتاً قصيراً للتصحيح، وأنه يمكن تصحيحها بدقة وبسرعة من جانب أشخاص عديدين أو حتى عن طريق الآلات، رغبة في استبعاد الأثر الشخصي.

ورغم هذه المزايا، فإنه يوجد عليها بعض المآخذ أو نقاط الضعف التي تحد من عملية انتشارها. ومن أهم هذه المآخذ، صعوبة الوضع، وذلك لعدة أسباب منها: الحاجة إلى اختيارات دقيقة للإجابة، والحاجة إلى اختيار أولي للفقرات، مع تدقيق وإعادة صياغة، وذلك من أجل توضيح الهوة بين الإجابة الصحيحة والإجابات الخاطئة. كذلك تركز هذه الاختبارات في معظمها على استرجاع الحقائق والمعلومات، وشكوى الطالب في كثير من الأوقات من وجود أكثر من إجابة صحيحة بين البدائل، هذا بالإضافة إلى سهولة الغش فيها، وشغلها لحيز كبير على الورق يفوق الحيز المخصص لأي نوع من الاختبارات الأخرى.

كتابة اختبارات الاختيار من متعدد وطرق تحسينها:

ينبغي على المعلم عندما يستعد لكتابة أسئلة الاختيار من متعدد، أن يأخذ في الحسبان الهدف من الاختبار، والأهداف التدريسية الموضوعة من قبل، وذلك لأن هذا يساعده على صياغة فقرات صحيحة تؤدي إلى ثبات الاختبار بشكلٍ عام.

ومن المحتمل عند كتابة فقرة أو سؤال واحد من الاختبار، أن تتم بعض التغييرات عليه. لذا، فمن الحكمة استخدام قلم الرصاص لإجراء التعديلات وقت الحاجة. كما يستحسن تخصيص ورقة واحدة لكل فقرة أو سؤال. كما ينصح بعرض هذه الفقرات على أحد المتخصصين من أجل قراءتها وإجراء تعديلات عليها قبل أن تتخذ شكلها النهائي.

وتتكون فقرة الاختبار متعدد الاختيار من متن السؤال أو الأرومة Stem، ومن الاجابات المضللة أو الخاطئة Foils or Distractors، ومن الإجابة الصحيحة Keyed Response. وينبغي على المعلم قبل فحص عناصر الفقرة الواحدة، أن ينظر إلى الفقرة كلها ليتأكد من أنها تتضمن فكرةً واحدةً أو موضوعاً رئيساً. وهنا فإنه لا بد أن تكون الفقرة واضحة وخالية من الأخطاء النحوية، وأن تكتب بلغة سهلة وبعيدة عن التعقيد أو الصعوبة في الفهم، وأن تتمشى مع الأرومة أو متن السؤال.

وتخدم أرومة السؤال هدفين هما: طرح المشكلة من جهة، وتشكيل الإطار المرجعي المناسب من جهة أخرى. حيث ينبغي على الطالب الذي يجي عن هذا النوع من الاختيار أن يشكل إجابة عامة بعد قراءته للأرومة، وقبل ان ينظر إلى البدائل. وتشكل هذه البدائل في كل فقرة، مجموعة واحدة ينبغي أن تكون متناسقة ومناسبة للأرومة، وتشد اهتمام الطلاب في اجاباتهم عن المشكلة الأساسية المطروحة في الأرومة نفسها. ويجب أن تكون الإجابة الصحيحة هي افضل الإجابات للسؤال من اي بديل آخر. اما الإجابات الخاطئة أو المضللة، فيتمثل الهدف الرئيس منها في تقديم اختيارات معقولة للطالب. كذلك ينبغي استعمال ورقة إجابة منفصلة

للقيام بعملية تصحيح سريعة وفاعلة حيث توجد أنواع مختلفة وجاهزة منها بعدد الأسئلة والبدائل. وقد يُستخدم الحاسوب لتصحيحها ضمن مواصفات معينة.

ولتحسين الاختبارات ذات الاختيار المتعدد، لا بد من طرح السؤال بوضوح في المتن أو الأرومة، مع استكماله للشروط المتبعة في صياغة الأسئلة ذات الإجابات الحرة، بحيث لا يشمل مجموعة من الأفكار غير المترابطة، بعضها صحيحة، وبعضها خاطئة. كما يجب أن تكون الصياغة سليمة، بحيث يكون هناك تفسير واحد فقط لمعناها، مع تجنب الزيادة في توضيح الإجابة الصحيحة عند صياغة الفقرة أو السؤال. كذلك، فإنه إذا كانت الفقرة تدور حول تعريف مفهوم ما، فمن الأفضل أن تشمل الأورمة المفهوم ذاته، وأن تترك التعريفات كبدائل للإجابة، لا أن يتم تعريف المفهوم في المتن، وتطرح المفاهيم على شكل بدائل. كما أنه ينبغي العمل على خلو فقرة السؤال من الجُمل الاعتراضية حتى لا يزيد ذلك من صعوبة فهم الطلاب، ويؤدي إلى الإطالة في قراءتهم له.

ومن ناحية أخرى، ينبغي العمل على كتابة فقرات الاختبار بوضوح وبلغة سهلة وسليمة نحوياً، والعمل على تدقيق الفقرات ومراجعتها، وتجنب استخدام صيغة النفي في متن السؤال، والتفكير بالأخطاء التي يمكن أن يقع فيها الطلاب لكي يعتمد المعلم عليها في كتابة الإجابات غير الصحيحة، وضرورة أن يتأكد المعلم من أن الاختيارات الخاطئة هي خاطئة فعلاً، والعمل على توزيع أماكن الإجابات الصحيحة، وتجنب اعتماد أي سؤال آخر، وترتيب بدائل الفقرات بشكل أبجدي، وبترتيب زمني إذا كانت بالسنوات، والمساواة في عدد البدائل في جميع الفقرات، وتجنب استخدام عبارة "ما ذكر صحيح" أو عبارة "لا شيء مما ذكر" كأحد الخيارات أو البدائل إلا إذا استخدمت كبديل خامس في جميع الفقرات وليس في بعضها، والعمل على أن تقيس كل فقرة من فقرات الاختبار هدفاً تعليمياً من الأهداف التي تمّ وضعها من قبل*

امثلة على أسئلة الاختيار من متعدد:

نطرح فيما يأتي مجموعة من الأسئلة أو الفقرات ذات الاختيار المتعدد من مختلف ميادين المنهج المدرسي:

التربية الإسلامية: انتصر المسلمون على أعدائهم انتصاراً حاسماً في معركة:

(أ) أُحُد

(ب) بدر.

جـ) حُنين

(د) مؤتة.

* للمزيد من التوضيحات والأمثلة على طرق تحسين الاختبارات ذات الاختيار المتعدد، انظر المرجع الآتي:

– جودت أحمد سعادة (1990). مناهج الدراسات الاجتماعية، الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين ص ص 586 - 600.

اللغة العربية: يمكن إعراب كلمة "السنون" في الجملة "تمضي بك السنون" على أنها:

(أ) اسم الجمع.

(ب) جمع مذكر سالم.

(جـ) جمع مؤنث سالم.

(د) ملحق بجمع المذكر السالم.

اللغة الإنجليزية:

Look at that long word, what:
(a) is it mean.
(b) does it mean.
(c) mean it is.
(d) means it.

الرياضيات: إذا كان لمنحنى الاقتران ق (س) = س 2 + هـ س ، قيمة قصوى محلية عند س = 1 ، فإن هـ =

(أ) 1/2

(ب) 1

(جـ) - 1

(د) -2

العلوم: إذا تضاعفت المسافة بين مركزي جسمين، وبقيت كتلتاهما ثابتتين، فإن قوة التجاذب بينهما:

(أ) تصبح ربع قيمتها الأصلية

(ب) تصبح نصف قيمتها الأصلية.

(جـ) تتضاعف.

(د) تصبح أربعة أضعاف قيمتها الأصلية.

الدراسات الاجتماعية: لو قامت وحدة عربية تشمل أقطار الوطن العربي كلها، لكانت أقوى من الوحدة الأمريكية أو الروسية أو الصينية أو الهندية، وذلك لأن:

(أ) التجانس في اللغة والدين والتاريخ والعادات في الوطن العربي أقوى مما هو عليه في الدول المذكورة.

(ب) الثروات المعدنية في الوطن العربي أوفر مما هي عليه في تلك الدول.

(جـ) مساحة الوطن العربي تفوقها جميعاً.

(د) التنوع في المناخ والمحاصيل الزراعية أكثر في الوطن العربي مما هو عليه في الدول المذكورة.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل العاشر

يتضح لنا مما تقدم، أن التقويم كعنصر مهم من عناصر المنهج المدرسي، قد تعرض في تعريفه لعدة وجهات من النظر، اختلفت فيما بينها باختلاف الخلفية أو المواقف التي انطلقت منها عند التعريف. فثمة من عرف التقويم على أنه قياس ما حصله الطلاب من المنهج، وهذه نظرة جزئية وسطحية في عملية التقويم، وثمة من تناول التقويم على أنه عملية تقديرية تستخدم عند إصدار الحكم على الطلاب بالنسبة لما تعلموه، وثمة من عمل على قصر التقويم على العائد أوالناتج التعليمي الذي يخرج به الطلاب من المنهج. وكل هذه التعريفات على قدر من الصواب وليس الصواب كله.

وقد يرجع القصور في تلك التعريفات إلى الخلط في المفاهيم المتداخلة في عملية التقويم مثل: القياس، والتقدير أو التقييم، ثم التقويم. ومن هنا قد يتم تعريف التقويم على أنه قياس، أو قد يُعرَّف على أنه تقدير أو تقييم، في حين أنه ليس هذا أو ذاك فقط، ولكنه يتضمن الاثنين معاً ثم يضيف إليهما العلاج او التحسين ثم التوجيه.

وأياً ما كان الأمر، فإن التقدير الكمي (القياس) يعد خطوة أولى في عملية التقويم، يليها التقدير الكيفي أو النوعي (التقييم). بمعنى إعطاء قيمة للدرجات او العلامات التي حصلنا عليها من القياس الذي استخدمنا فيه الاختبارات أو المقاييس المختلفة على النحو الذي سبق ذكره في مكانه المناسب.

وإذا أردنا تقريب الصورة إلى الأذهان بدرجة أوضح، يمكن أن نضرب امثلة من واقع حياتنا العملية. فمثلاً كثيراً ما نصدر احكامنا على الأشخاص او الأشياء التي نتفاعل معها، فنقول: فلان طويل، وفلان قصير، وفلان ذكي، وفلان غير ذكي. فهذه أحكام يمكن إدراكها والتحقق منها باستخدام ادوات القياس المناسبة كالمتر في حالة قياس الطول، وكاختبارات الذكاء لقياس القدرة العقلية العامة لدى الأشخاص.

كذلك عندما نتذوق من فاكهة ما، يمكن أن نقول: هذه ثمرة طعمها حلو، وتلك ثمرة طعمها مُر، وما هذا إلاّ حكم قيمي استخدمت فيه حاسة الذوق عن طريق استخدام اللسان كأداة.

ومما تجدر الإشارة إليه أن إصدار الحكم القيمي بدون الاعتماد على أداة مضبوطة، يكون موضوع شك واختلاف. وأقرب مثال توضيحي على ذلك، عندما تقود سيارة وعداد السرعة فيها معطل، فإنه يصعب عليك وأنت بداخلها تحديد سرعتها بدقة ووضوح، مما يفتح المجال للتأويل والحكم النسبي نتيجة افتقار الأداة المضبوطة. وهذا يؤكد أن التقييم يعتمد اعتماداً كلياً على القياس الدقيق، ثم من القياس والتقييم يأتي التقويم من أجل التشخيص والعلاج والتحسين والتطوير.

والتقويم – عزيزنا القارئ – كعنصر من عناصر المنهج لا يقتصر فقط على أوجه التعلم التي استفاد منها الطالب، ولكنه يتضمن كل عناصر المنهج الأخرى من أهداف ومحتوى وكتاب مدرسي ومعلم ومتعلم وإمكانيات متاحة، وإدارة مدرسية، ونشاط مصاحب، وغير ذلك. فعلى سبيل المثال لا الحصر، يهتم التقويم – بين ما يهتم – بأهداف المنهج، من أجل الوقوف على ما إذا كانت تلك الأهداف تعكس فكراً أو ترتبط بفكر تربوي وفلسفة تربوية واضحة ومحددة يؤمن بها المجتمع القائم على أمر التعليم. كذلك يهتم التقويم هنا بمعرفة مدى اتفاق أهداف المنهج مع طبيعة نمو المتعلم من حيث احتياجاته ومطالب نموه واستعداداته وقدراته، هذا بالإضافة إلى الوقوف على مدى شمولية أهداف المنهج للجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، ومدى وضوح تلك الأهداف في أذهان المعلمين والمتعلمين.

كذلك يمكن تقويم محتوى المنهج في ضوء معايير اختياره وتنظيمه من حيث ارتباطه بالأهداف التي يسهم في تحقيقها وصدقه وخلوه من الأخطاء وملاءمته لمستوى تفكير المتعلم وعصرنته، أو ارتباطه بالعصر الذي يعيش فيه الطلاب، وغير ذلك من المعايير الأخرى التي ترتبط باختيار المحتوى، هذا بالإضافة إلى معايير تنظيم المحتوى من تكامل وترابط وتتابع واستمرارية وشمولية.

كما يمكن تقويم الكتاب المدرسي من حيث المضمون والشكل والإخراج في ضوء عدة معايير مثل العلاقات بين موضوعات الكتاب وأهداف المنهج، ومسايرة المادة العلمية للتقدم العلمي والتكنولوجي، وملاءمة الأسلوب المستخدم لمستوى تفكير الطلاب، وشمول الكتاب للعديد من الوسائل التعليمية المناسبة مثل الخرائط والجداول والصور واللوحات والأشكال التوضيحية والمجسمات والعينات والرسوم، كذلك مدى اهتمام الكتاب بأساليب التقويم والاختبارات بأنواعها المتعددة، ومدى اشتمال الأسئلة للمستويات المعرفية المختلفة، هذا بالإضافة إلى الجوانب الشكلية التي تتعلق بإخراج الكتاب من حيث نوع الغلاف ومتانته، وكذلك الورق وشكل الكتابة والمظهر العام له... الخ.

كما يمكن تقويم عملية التدريس من عدة زوايا أو مجموعة معايير مثل ارتباط التدريس بالأهداف، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، وتحقيق التفاعل الإيجابي معهم، وإثارته للمواقف التي تنمي التفكير لديهم، والمحافظة على جذب انتباههم وتركيزهم، وتنوعه في الطرق والأساليب والوسائل التعليمية المتبعة، واستخدامه لأساليب التعزيز أثناء تقويم التلاميذ في الموقف التدريسي، هذا بالإضافة إلى مواصفات المعلم الأخرى التي ترتبط بإعداده التربوي وأخلاقياته في المهنة.

كما يمكن تقويم الخبرات التعلمية وكذلك المناشط المصاحبة للمنهج في ضوء المعايير التي سبق ذكرها عند تناول تلك الجوانب في الفصول السابقة من هذا الكتاب، بالإضافة إلى تقويم المتعلم من حيث العائد التعليمي الذي اكتسبه من المنهج. ولا يخفى علينا أنه يمكن تقويم البيئة المدرسية والامكانيات المادية التي توفرها المدرسة من أجل المساعدة في إثراء المواقف التعليمية التعلمية المختلفة.

هذا ويستخدم التقويم أدوات عديدة في جمع البيانات التي يتم في ضوئها إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات اللازمة للتحسين والتطوير، ومثل تلك الأدوات الملاحظة العلمية التي تمثل محاولة منهجية دقيقة ومضبوطة يقوم بها الملاحظ بصبر وأناة للكشف عن تفاصيل المواقف المراد تقويمها، وكذلك للكشف عن العلاقات التي توجد بين عناصرها. كما أن الملاحظة العلمية تسجل بطريقة دقيقة، وهي فوق كل ذلك يمكن تكرارها، وذلك بالعودة إلى ملاحظة الموقف موضوع الدراسة مرة ثانية للتحقق من صحتها والوقوف على مدى دقتها.

وتفيد الملاحظة العلمية في العديد من المواقف منها: ملاحظة المعلم لطلابه على النحو الذي سبق ذكره في هذا الفصل، ومنهم ملاحظة المقوم للمعلم نفسه، حيث تستخدم الملاحظة للوقوف على ما يقوم به المعلم من أدوار داخل حجرة الدراسة للتأكد من التزامه بمواصفات المعلم الجيد من حيث تهيئته للدرس بشكل تربوي، وقدرته على جذب انتباه الطلاب من خلال تنويعه للمثيرات التي تساعد على ذلك، وقدرته على استخدام طرق تدريس متنوعة، وتفاعله بشكل جيد مع الطلاب،وغير ذلك الكثير. وتفيد الملاحظة هنا في جمع البيانات الدقيقة عن الموقف الحقيقي للمعلم من حيث قدرته وكفاءته بالنسبة لمعالجة محتوى المنهج بأسلوب تربوي.

كذلك يمكن استخدام الملاحظة في معرفة طبيعة التفاعل بين المعلم وطلابه من جانب، وبين الطلاب أنفسهم من جانبا آخر، خاصة عندما يكون الهدف من ذلك هو معرفة الجو العام والشعور المسيطر على جماعة الصف أو جماعات المدرسة بوجه عام للوصول إلى نوع العلاقات السائدة (ديمقراطية – ديكتاتورية – تعاونية – تسلطية – رسمية أو إنسانية... الخ).

وفي تلك المواقف يمكن استخدام بطاقات أو مقاييس سوسيومترية لقياس العلاقات الاجتماعية على النحو الذي سبق ذكره في هذا الفصل.

وتستخدم المقابلة كأداة من أدوات جميع البيانات، وهي عبارة عن حوار لفظي وجهاً لوجه بين القائم بالمقابلة، وبين شخص آخر (معلم مثلاً)، أو مجموعة أشخاص آخرين كالمعلمين أو الطلاب. وعن طريقها يحاول القائم بالمقابلة الحصول على المعلومات التي تعبر عن الآراء أو الاتجاهات، أو المشاعر أو غير ذلك.

وتصنف المقابلة وفقاً للغرض منها كأن تكون تشخيصية أو علاجية أو استقصائية. كذلك يمكن أن تكون المقابلة حرة، أي يترك فيها للمتحدث قدر كبير من التحرر للإفصاح عن آرائه، واتجاهاته، وانفعالاته، ومشاعره ورغباته. ويمكن أن تكون المقابلة مقننة، أي يتحدد فيها شكل المقابلة ومضمونها بقدر الإمكان قبل القيام بها، حيث توضع قائمة من الأسئلة يلتزم بها كل الباحثين، ويستجيب الأفراد للمثير أو السؤال نفسه. وقد تكون الأسئلة في المقابلة المقننة مقفولة النهاية، أي أن احتمالات الإجابة محددة أمام كل سؤال، أو تكون الأسئلة مفتوحة النهاية، بحيث تترك الفرصة للمستجيب لكي يعبر عن رأيه كما يرى.

كذلك هناك المقابلة البؤرية التي تتمركز حول موضوع معين (وحدة دراسية محددة، أو نشاط تعليمي تعلمي معين، أو رؤية فيلم تعليمي، أو القيام برحلة تعليمية، أو قراءة كتاب محدد). وعن طريق المقابلة، يمكن جمع بيانات ومعلومات تفيد في تقويم برنامج تربوي جديد، أو في تقويم أدوار المعلم وواجباته، أو في تقويم صور النشاط التربوي. هذا بالإضافة إلى أن المقابلة تفيد في حالات كثيرة مثل (حدوث تغير كبير في مستوى طالب معين، أو انحراف سلوكه، أو في جمع بيانات خاصة عن شخص معين ومناقشته فيها دون اطلاع الآخرين على ذلك.

وتستخدم أيضاً استمارات البحث (الاستبانات، واستطلاع الآراء) كأدوات لجمع البيانات اللازمة لعملية التقويم. ويمكن تعريف استمارة البحث على انها ذلك النموذج الذي يضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات التي توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع، أو مشكلة أو موقف، ويتم تطبيقها إما عن طريق المقابلة الشخصية، أو يتم إرسالها بالبريد إلى أفراد العينة.

ولاستمارة البحث اهمية كبرى في جمع معلومات تفيد في التقويم، حيث تعطي للأفراد وقتاً كافياً لدراسة الأسئلة وتقدير الإجابات، كما يمكن تطبيقها على نطاق واسع أو على عينات كبيرة الحجم، ويمكنها ان تغطي محاور كثيرة في المنهج مثل الأهداف والمحتوى والكتب وطرق

التدريس، والوسائل التعليمية وأشكال النشاط التربوي، والامتحانات، ومعظم الأمور التي لهاعلاقة بالعملية التعليمية التعلمية. هذا بالإضافة إلى استخدام التقويم لأدوات أخرى عديدة سبق ذكرها في هذا الفصل.

وبالإضافة إلى اختبارات التحصيل، يوجد نوع آخر من الاختبارات، يعرف باختبار الأداء أو المهارة. وفي هذا النوع، يطلب من المتعلم إجراء تجربة بدقة، وفي أقل وقت ممكن، أو يقطع مسافة معينة من الكيلومترات في أقل زمن ممكن، أو يقفز موانع طبيعية أو صناعية بدون أخطاء وفي وقت قياسي، أو يعمل صيانة لجهاز أو محرك بدقة وسرعة، أو يقوم بفك أو تركيب أجزاء جهاز أو آلة ميكانيكية بشكل صحيح. ومثل تلك الاختبارات تناسب مدارس التعليم الفني والمهني والتربية الفنية والموسيقية، وشتى الكليات العملية والعسكرية.

وتوجد أيضاً الاختبارات والمقاييس النفسية التي تهتم بقياس كل من الذكاء، والاتجاهات والميول وأنواع التفكير المختلفة مثل التفكير العلمي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي أو الابتكاري، هذا بالإضافة إلى الاختبارات الإسقاطية المستخدمة في التحليل النفسي.

وبوجه عام، يمكن القول إن التقويم الفعّال يبدأ من أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس، ثم يختار المواقف التي سيقوم الطلاب بتنفيذها، على أن يلي ذلك اختيار الأدوات التي يمكن الاستعانة بها في جمع البيانات اللازمة للتقويم. ويفضل أن تكون تلك الأدوات متنوعة ما بين الملاحظة، والتسجيل اليومي، وأسئلة المقال، والأسئلة الموضوعية وغيرها من الأدوات الملائمة، ثم يتم الاستفادة من النتائج التي جمعت من أدوات التقويم في عمليتي التشخيص والعلاج من أجل معرفة أوجه الضعف ونواحي القوة، ومحاولة التغلب على أسباب الضعف، والتمسك بأسباب القوة، وتقديم التوجيهات أو التوصيات اللازمة التي تفيد في الممارسات التربوية التالية كنوع من الوقاية أو عدم تكرار الأخطاء مرة ثانية. وهكذا يكون التقويم عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية في آنٍ واحد.

الباب الرابع

نظرية المنهج وتخطيطه وتطويره والتحديات المستقبلية التي تواجهه

الفصل الحادي عشر : نظرية المنهج المدرسي المعاصر.

الفصل الثاني عشر : نماذج المنهج المدرسي المنبثقة عن نظرياته المختلفة.

الفصل الثالث عشر : تخطيط المنهج المدرسي المعاصر.

الفصل الرابع عشر : تطوير المنهج المدرسي المعاصر.

الفصل الخامس عشر : المنهج المدرسي وتحديات المستقبل التي تواجهه.

الفصل الحادي عشر
نظرية المنهج المدرسي المعاصر

مقدمة:

غالباً ما قام علماء المناهج بالكتابة عن نظرية المنهج، ولكن دون طرح أسئلة توضيحية عن ماهية هذه النظرية أو كيف يمكن لها أن تساعد المربين والمتخصصين الذين يهتمون حقاً بعملية التطبيق الميداني للأفكار التربوية. ومع أن علماء المناهج يهتمون بنظرية المنهج لأن المنهج كميدان من الميادين يقدم العديد من المشكلات النظرية المعقدة، فإنهم لا يتعدون المرحلة الإستطلاعية لبناء المنهج. وهذه المقولة تمثل جزئياً حقيقة واقعة، وذلك لأن علماء المناهج لم يقبلوا تعريفاً محدداً وواضحاً للنظرية أو للمعايير التي تميز نظرية المنهج عن بقية النظريات في ميدان التربية. ورغم قلة وضوح نظرية المنهج، إلا أن ذلك لم يضعف من حدة مناقشة المربين لها، ولما كُتبَ عنها من مقالات وبحوث ومؤلفات، وما عُقد بشأنها من اجتماعات ومؤتمرات ولقاءات. فقد أشارت اليزابيث ماكيا Elizabeth Maccia إلى أن الحديث عن النظرية يمثل نوعاً من التنظير. كذلك أشارت دوروثي هوينك Dorothy Huenecke بأن أحداً لا يستطيع التأكيد بأنه يوجد لميدان المناهج أية نظريات مشهورة أو أنشطة كثيرة في التنظير تهدف إلى استكشاف جوانب المنهج. كما ذكر جيمس ماكدونالد James Macdonald بأن علماء المناهج ربما يتوقعون بأن مثل هذا التنظير سوف يُسلط الضوء على هذه القضية وحدودها الواضحة. ومع ذلك، فربما لا يتم مثل هذا، لا لشيء إلا بسبب عدم اتفاق علماء المناهج على تعريف مفهوم المنهج نفسه.

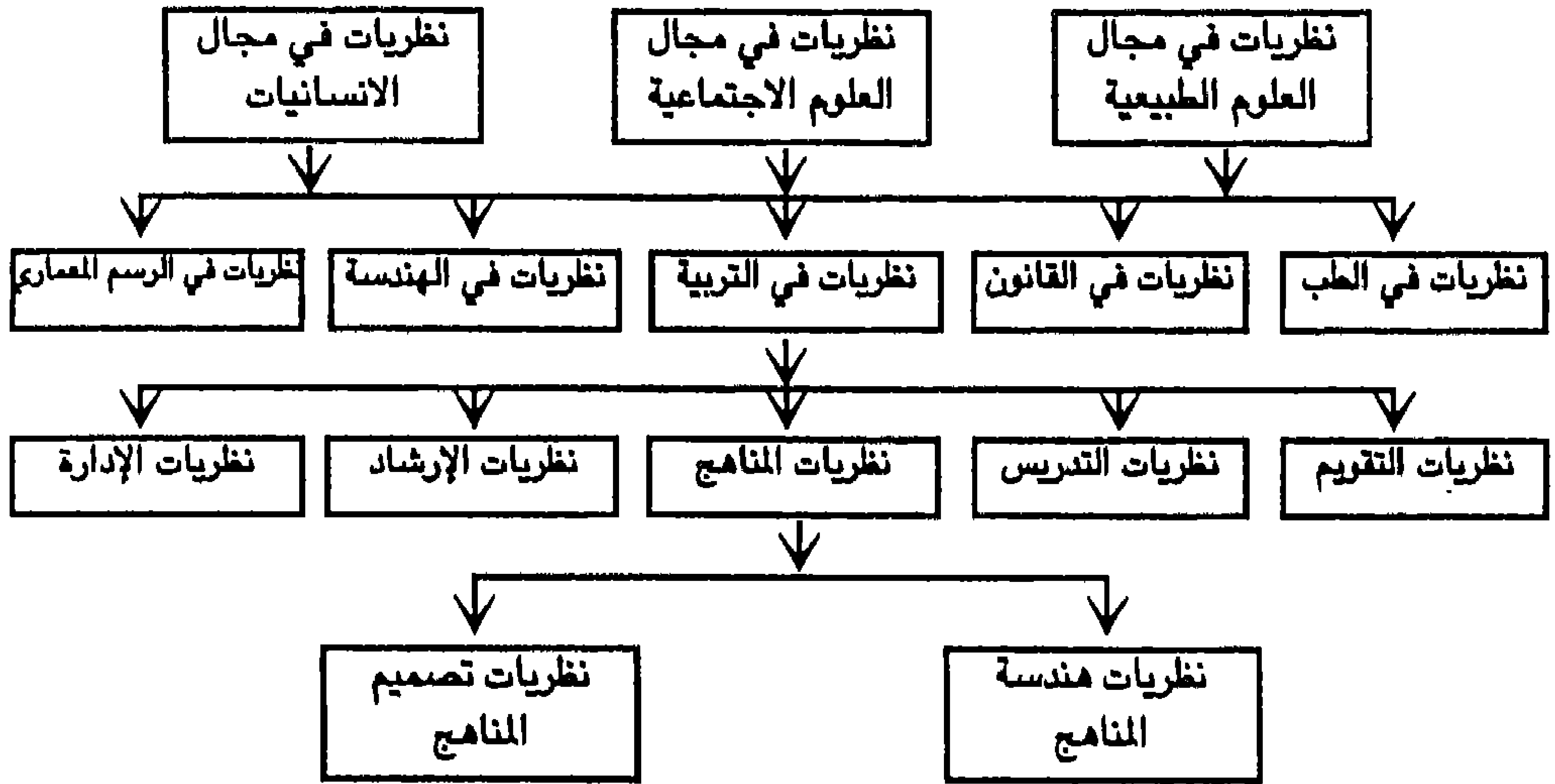
إطار نظرية المنهج المدرسي المعاصر

يبقى المنهج قضية متعددة الزوايا والأبعاد. ومع أن عدداً قليلاً من علماء المناهج قد اتفقوا على جميع الجوانب النظرية لهذا الميدان، إلا أنهم ركزوا على ضرورة تعميق فهمهم له إذا ما أرادوا تطوير المنهج المرغوب فيه للطلاب.

إضافة إلى ذلك فإن الناس قد قاموا بتقسيم خبراتهم ثم تصنيفها إلى فئات أو أقسام من أجل فهمها أو إدراكها، ومعالجة أو التعامل مع الكميات الهائلة من البيانات والمعلومات ذات العلاقة بها. وهذه الأقسام أو الفئات تسمى بميادين المعرفة. وضمن كل ميدان من هذه الميادين تجد أن العبارات توضح أو تشرح أو تتنبأ بالظاهرة مركز الإهتمام. ومثل هذه التوضيحات تسمى بالنظريات.

كذلك تمّ تجميع المعرفة ضمن فئات اكثر عمومية. فقد أكد المربي المعروف جورج بوشامب George Beauchamp، بأن جميع النظريات قد تمّ اشتقاقها أصلاً من ثلاث فئات عريضة من ميادين المعرفة تتمثل في الآتي: (١) الإنسانيات و(٢) العلوم الطبيعية و(٣) العلوم الإجتماعية.

وهذه الأقسام أو الميادين المعرفية موضحة في الشكل الآتي (12) والتي تمّ بناؤها جيداً كمجالات اساسية في المعرفة. فمثلاً، تحت مجال الإنسانيات نجد ميادين معرفية كالفلسفة والموسيقى والأدب والفن، بينما يقع تحت مجال العلوم الإجتماعية ميادين التاريخ وعلم الإجتماع وعلم النفس وعلم الإنسان، في حين يقع تحت مجال العلوم الطبيعية ميادين الكيمياء والفيزياء وعلم النبات والجيولوجيا وغيرها.



الشكل (12)

رؤية بوشامب للنظريات بصورة عامة

ونظرية المناهج على وجه الخصوص

وقد جادل بوشامب كثيراً على أنه يظهر من هذه المجالات المعرفية الرئيسية مجالات أخرى فرعية كالمعرفة التطبيقية التي تشمل الرسم المعماري والطب والهندسة والتربية والقانون. ومع أن بعض علماء المناهج يتساءل عن صدق تلك التقسيمات أو المجالات ومدى فائدتها المستمرة، فإن العديد ممن كتبوا في مجال المناهج قد قبلوا بها من أجل الفائدة بالدرجة الأساس.وما يميز الميادين التطبيقية للمعرفة عن الميادين الأخرى هو أن الأولى تستمد محتواها وسلطتها من النظرية في الميادين المعرفية. فالتربية مثلاً تستمد محتواها من علم النفس وعلم الإجتماع والتاريخ، كما تستفيد من المعلومات التي يقدمها ميدان علم الأحياء ولا سيما عند الإشارة أو

الحديث عن النمو أو التطور الإنساني كما يتم التركيز أكثر على الإستفادة من ميدان الفلسفة، وإن ما يجعل التربية ميداناً معرفياً هو الأسلوب أو الطريقة التي يتم فيها جمع المعارف والمعلومات ذاتها من مختلف ميادين المعرفة ذات العلاقة من جهة، وتشكيل القواعد والإجراءات المهمة في هذا الصدد، واستخدام المعرفة فيها بشكل فعال من جهة ثانية.

وحدد بوشامب سلسلة من النظريات الثانوية في ميدان التربية مثل النظريات الإدارية التربوية، ونظريات الإرشاد النفسي، ونظريات التدريس، ونظريات التقويم، ونظريات المناهج. كما تم تحديد مجموعتين أساسيتين لنظريات المناهج هما: نظريات تصميم المنهج ونظريات هندسة المنهج. وتعمل نظريات التصميم على تحديد التنظيمات الأساسية لخطة المنهج المدرسي. ومن أجل هذا، فإن علماء المناهج يلجأون إلى استنباط المعلومات ذات العلاقة من النظريات الفلسفية والإجتماعية والنفسية. كما يتأثر محتوى نظريات تصميم المنهج بمختلف نظريات المعرفة العديدة.

أما النظريات الخاصة بهندسة المناهج فإنها تشرح وتصف وتتنبأ بأنشطة تطوير المنهج، بل وتستخدم كدليل لها . فهي تشتمل على خطط دقيقة ومبادئ وطرق وإجراءات متنوعة. كذلك تعتمد نظريات هندسة المناهج جزئياً على مبادئ القياس والإحصاء الأساسية.

معنى النظرية وانواعها:

على الرغم من الأعمال والكتابات الكثيرة التي ركزت على طبيعة المعرفة ووظيفتها وعلى الفروق بين النظرية والتطبيق، فإن علماء المناهج لم يستطيعوا التوصل الى تعريف عالمي متفق عليه للنظرية. وهذا ليس بغريب ابداً، وذلك لأن مجالات المعرفة الثلاثة وهي: الإنسانيات والعلوم الإجتماعية والعلوم الطبيعية تنظر إلى الحقيقة من زوايا مختلفة، أو تستنبط، أو تشتق تعريفات للنظرية، بحيث تعكس اهتمامات المتخصصين في هذه المجالات..

ومع أن الفروق موجودة بين الأنماط الرئيسية للنظرية، فإنه توجد بعض العموميات بينها أيضاً. وتتعامل معظم التعريفات مع مجموعة من الحوادث أو الظواهر وما يوجد بينها من علاقات. ويقدم إبراهام كابلان Abraham Caplan عبارة عامة ومفيدة تعمل على تعريف النظرية قائلاً: " النظرية هي الطريقة لعمل شيء ذي معنى لموقف يعيق المسيرة، بحيث تسمح لنا بفاعلية كبيرة تكوين عادات وتعديلها وربما التخلص من بعضها، وإحلال عادات أخرى جديدة كلما تطلب الموقف ذلك. " وهنا تبقى النظرية كأداة للتفسير والنقد وتوحيد القوانين الأساسية وتعديلها كي تناسب البيانات والمعلومات غير المتوقعة وتحاول قيادة المشروع للتوصل إلى تعميمات جديدة وقوية ومفيدة.

ومن جهة أخرى، فقد صرح ريتشارد سنوRichard Snow بأن " النظرية بالضرورة تمثل بناءً رمزياً تمَّ تصميمه لجعل القوانين والحقائق التي تمَّ تعميمها في إتصال منظم، وأن النظرية

نفسها تتكون من مجموعة من الوحدات أو العناصر التي قد تتألف من الحقائق والمفاهيم وبعض المتغيرات، وعلاقات اخرى متداخلة بين الوحدات أو العناصر المحددة. "

وكان عالم آخر من المتخصصين في ميدان العلوم الإجتماعية يدعى بوم Bohm قد طرح وجهة نظر أخرى تتلخص في أن " النظرية في الأساس هي شكل من أشكال الإستبصار وطريقة من الطرق التي ننظر بها إلى العالم، حيث تمثل النظريات جميعاً النظرة الكلية إلى العالم الذي لا تعتبر بالضرورة صحيحة أو غير صحيحة، ولكنها تساعد في تعديل حقائق أو قوى أو أمور محددة. فعندما ننظر إلى العالم من خلال عمليات الاستبصار النظرية المحضة، فإن النتائج التي نحصل عليها سوف يتم تشكيلها وتهذيبها بنظرياتنا هذه (Bohm, 2003)[1].

ويتضح من جميع التعريفات الخاصة بالنظرية أنها تمثل سلسلة من المقترحات أوالخطط ذات العلاقة، والتي تسلط الضوء على أسباب حصول الحوادث بالطريقة التي تتم بها. تلك الخطط التي تحدد المفاهيم عن طريق الإشارة إلى العلاقات الموجودة بينها.

ولتوضيح الامر بشكل أفضل، فانه لا بد من التطرق الى نوعين رئيسين من أنواع النظريات هما: النظرية العلمية والنظرية الفلسفية والانسانية كالآتي:

(أ) النظرية العلمية: Scientific Theory

لقد قام علماء الطبيعة في القرن العشرين بجهودٍ عظيمة متطورة في مجال عالم المعرفة، وذلك بسبب الإستخدام المكثف من جانبهم لما يسمى بالنظرية العلمية. وفي حالات كثيرة فإن النظرية العلمية قدمت حالة مثالية لعمليتي تشكيل النظرية وتحديدها. وبعبارة أخرى، فإنها تعمل على تمثيل الحقيقة الخاصة بطبيعة النظرية. ومع أن بعض المتخصصين في المناهج قد جادلوا بأن النظرية العلمية ليست مناسبة من أجل توضيح أو إدارة العمل المنهجي، فإن علماء المناهج لم يعودوا بحاجة إلى فهم مثل هذه النظرية.

ويشير مصطلح" النظرية" في العلوم الطبيعية أحياناً إلى مجموعة من المقترحات التي يتم استنباطها من نتائج البحوث التجريبية. وتشير هذه التعميمات إلى الحقائق والقوانين والفرضيات المختلفة التي ترتبط مع بعضها بطريقة نظامية والتي تعمل على تشكيل نمطٍ كلي أو كينونةٍ أو وجودٍ. وبناءً على ذلك، فإن النظرية العلمية تتضمن مجموعة من حقائق عامة وقوانين وفرضيات ترتبط ببعضها.

---

(1) Bohm, David (2003). **Wholeness and the Implicit Order.** Fourth Edition. London: A.R.C. Publishers.

وربما يتمثل أكثر تعريفات النظرية العلمية قبولاً وشهرةً فيما ورد على لسان هربرت فيجل Herbert Feigl الذي أكد على أنها عبارة عن مجموعة من الإفتراضات التي يمكن إشتقاقها عن طريق إجراءات المنطق الرياضي البحت ومجموعة كبيرة من القوانين التجريبية. وتعمل هذه النظرية على توضيح القوانين التجريبية المشار إليها وتوحيد المجالات الدراسية المتنوعة عن طريق هذه القوانين.

وبموجب هذا التعريف، فإن النظرية تمثل مجموعة من العبارات المتصلة منطقياً والتي تساعد على التعميم وتقدم التوضيحات لبعض الحالات الخاصة. وضمن توضيحاتها لمختلف الحالات التي أشارت إليها، فإن النظرية تعمل على توحيد كل من البيانات والمعلومات الهائلة مع المقترحات ذات العلاقة بها.

وكان كيرلنجرKerlinger قد أكد على أن الهدف الأساسي للعلوم يتمثل في الوصول إلى النظرية. أي أن الهدف من العلوم يتلخص في تحديد العبارات الأساسية التي توضح الحوادث الطبيعية. فقد لاحظ بأن النظريات عبارة عن توضيحات عامة يستطيع العلماء بموجبها فهم الظاهرة المدروسة.

وبدلاً من محاولة توضيح أو شرح كل حادثة أو كل سلوك على حدة مثلاً، فإن العلماء يعملون على تشكيل أو صياغة عبارات عامة عن أنماط سلوك أو حوادث مشابهة، بحيث يمكن لهم ربط العديد من أنماط السلوك أوالحوادث المتنوعة. وبدلاً من وصف كيف يختلف الأطفال في حل مشكلة علمية مجددة، فإن المتخصص في ميدان العلوم يعمل على الإستنباط من ملاحظاته أكثر التوضيحات العامة التي تلائم حل المشكلة. وسوف يطرح المستقصي بعد ذلك عبارة عامة على أنها نظرية لحل المشكلة.

(ب) النظرية الفلسفية والإنسانية: Philosophical and Humanistic Theory

يستخدم العلماء النظرية في ميادين العلوم الإنسانية من اجل تشكيل أو صياغة توضيحات منطقية ومتناسقة عن مكان الإنسان في هذا العالم. ومثل هذه النظريات تنتج مجموعة من الإفتراضات أو المعتقدات التي توضح ما ينبغي أن يكون. ويمكن استنباط تلك الإفتراضات من خبرة العلماء ومعرفتهم عن العالم مقارنةً بفكرهم وفكر زملائهم في ميادين المعرفة الأخرى. فالنظريات التي يطرحها الفلاسفة مثلاً، تشرح وجهات نظرهم وتصوراتهم عن الحقيقة ومكانها ضمن تلك الحقيقة. والمثال المهم في هذا المجال هو نظرية افلاطون المثالية، التي ترى في الحقيقة على انها تقليد للناحية المثالية.

أما معظم النظرية المرتبطة بالتربية وبالذات بموضوع المناهج المدرسية، فإنها مستنبطة من الإطار الفلسفي والإنساني.

فمبدأ الوجودية مثلاً يركز على أن يكون الإنسان إنساناً بكل ما تحمله الكلمة من معنى، أو على الأقل أكثر إنسانية،بحيث يشترك الناس بنشاط وحيوية في العالم الذي يحيط بهم.فبدون تلك المشاركة النشطة يصبح الأفراد منعزلين أو تابعين. وتقوم "نظرية المشاركة" على أمور أخلاقية أو إعتقادية أكثر من الصحة العلمية أو الصدق العلمي لها.

وتتمشى النظرية الفلسفية والإنسانية مع التصنيف الذي قام بتحديده كليباردKliebard على أنه مجال إهتمام التحليل النظامي لمجموعة من المفاهيم أو المشكلات ذات العلاقة (Kliebard,1977)[1].

والنظرية في هذا المستوى هي في الأساس نتيجة محاولة جادة لتوضيح طبيعة المفاهيم والمشكلات، وأن فهمها لا يعتمد على وجود برهان تجريبي أو عملي. فالإعتبارات التجريبية لا تلعب إلا دوراً بسيطاً في هذه النظرية. وبدلاً من ذلك، فإن صحة النظرية أو صدقها يعتمد على المنطق الذي تقوم عليه المواقف المختلفة من ناحية، ووضوح القيم لدى الأشخاص من ناحية ثانية.

فالنظرية الفلسفية والإنسانية تقوم أصلاً على القيم، أي أنها معيارية المرجع. فهي تشير أساساً إلى ما ينبغي أو ما لا ينبغي عمله في موقف أو مهمة أو واجب أو عمل ما.فعند استخدام مثل هذه النظرية، فإنه لا بد أن يكون لدى علماء المناهج"بعض الخطوط الإرشادية العامة" حول ما ينبغي وما لا ينبغي عمله عند بناء المنهج المدرسي أو تصميمه أو تطويره. وبعبارة أخرى فإنه لا بد من وجود إرشادات لما ينبغي أن يتضمنه المنهج وما ينبغي إستبعاده من هذا المنهج.

ومع ذلك، فإن بعض نظريات المنهج المدرسي تمثل محاولات مخلصة لتحديد العوامل أو المتغيرات المهمة التي ينبغي أن تتضمنها الظاهرة التي نقوم بالتقصي عنها في ميدان معرفي محدد.

ويتم التركيز هنا على استخدام النظرية لتحديد متغيرات معينة دون التبصر بالعلاقات بين المتغيرات. ولا تشير مثل هذه النظرية بدقة إلى مدى هذه العلاقات بين المتغيرات المحددة، حيث توجد العديد من الحالات التي يقوم فيها علماء المناهج بنصح الأفراد بالنظر إلى متغيرات محددة في المنهج المدرسي ولكنهم لا يقدمون توضيحاً دقيقاً لعلاقة متغير ما كتحصيل الطالب أو تشكيل الإتجاهات عنده مثلاً. وتعطي مثل هذه النظرية انطباعاً عاماً عن الحقيقة ولكن دون دعم تجريبي لها.

(1) Kliebard, Herbert M. (1977). "Curriculum theory: Give me a (for instance)". **Curriculum Inquiry** pp. 257 - 268.

وظائف النظرية:

قد يسأل المربون السؤال الآتي:"لماذا نحتاج إلى النظرية أصلاً" وكما ذكر سابقاً، فإن هدف العلوم يتمثل في فهم الظاهرة المدروسة. وبالتأكيد، فإن معظم الناس يقبلون هذه العبارة عند ربطها بالنظرية. وحتى الفلاسفة، فاننا نجدهم يطالبون بتوفير النظرية للإستفسار عن ماهية المعرفة وماهية الحقيقة وماهية القيمة.

وجاءت النظرية Theory أساساً من الكلمة اليونانية ثيوريا Theoria التي تعني ضمناً "صحوة الدماغ". انها نمط من أنماط المراجعة الدقيقة للحقيقة. فالنظرية توضح الحقيقة وتعمل على إدراك الناس للعالم الذي يعيشون فيه والأنشطة والتفاعلات التي تتم من خلاله. ويطرح العديد من الباحثين والعلماء أربع وظائف مهمة لنظرية المنهج المدرسي تتمثل في الآتي:(1) الوصف، (2) والتنبؤ،(3) والتوضيح، (4) والتوجيه.

ومع أن بعض العلماء لا يتفقون على أكثر الوظائف أهمية من بين تلك الوظائف الأربع السابقة، فإن معظمهم يعتقدون بأنها جميعاً مهمة وذات علاقة وثيقة ببعضها، وفي ما يأتي توضيح لكل وظيفة من هذه الوظائف[1].

(1) وظيفة الوصف: Description Function يزودنا الوصف في العادة بتصنيف معياري للمعرفة في مجال نظري معين.إنه يعمل على تأسيس بناء يمكن من خلاله التحقق من التفسيرات الفردية للأنشطة المعقدة. إنه يعمل كذلك على تنظيم المعرفة وتلخيصها. فالنظرية تخبرنا بأنه توجد متغيرات معينة وأنها تتفاعل بطرق محددة، أو أن لها علاقات معينة بمتغيرات أخرى.وفي الوقت نفسه فهي لا تشير لماذا توجد بعض المتغيرات المهمة ولماذا هي متداخلة. فالنظرية تقدم عرضاً للحوادث وتعمل على توحيد الظاهرة وترتيب المعلومات بحيث أن المجال والعلاقات الداخلية غير الموضحة تكون مرئية على الأقل.

(2) وظيفة التنبؤ: Prediction Function:

تمتاز هذه الوظيفة الثانية من وظائف نظرية المنهج المدرسي بالوضوح حيث تستطيع النظرية التنبؤ بالواقعة كنتيجة لحوادث غير ملاحظة، وذلك بالإعتماد على أسس توضيحية متضمنة فيها. وربما تعتبر هذه الوظيفة الهدف النهائي للنظرية. وبالطبع، فإن الناس الحذرين يربطون النظرية بدرجة معينة من التجريب، وذلك بصرف النظر عن البيانات المجمعة التي تدعمها، والتي لا يعتمد عليها في جميع المواقف. وفي هذه الحالة لا يمكن اعتبارها نظرية بقدر

(1) Van Manen, Max (1982). "Edifying theory: Serving the good". **Theory Into Practice,** (Winter, 1982) pp. 44 - 49.

اعتبارها قانوناً. وبقدر ما توضح النظرية الملاحظات المختلفة، بقدر ما يكون الناس على ثقة من استخدامهم لها في التنبؤ بالظاهرة أو الظواهر المتعددة.

(3) وظيفة التوضيح: Explanation Function:

تؤكد هذه الوظيفة على السببية. فهي لا تشير إلى العلاقات بين الظواهر، ولكنها تقدم إقتراحات بصورة واضحة ضمنية عن الأسباب لتلك العلاقات. وترتبط أفضل التوضيحات بما يعرفه الناس ضد ما يعتقدونه بصورة خاطئة. فعلى سبيل المثال، فإن توضيح صعوبات التعلم عند التلاميذ في ضوء مصطلح "الروح الشريرة" تبدو أقل تصديقاً من التوضيح الذي يركز على اهتمامات التلاميذ ودوافعهم المختلفة.

(4) وظيفة التوجيه Guidance Function :

تعمل النظرية أيضاً كمرشد أو دليل أو موجه. فهي تساعد الباحثين على اختيار البيانات للتحليل وعمل الملخصات الإقتصادية لهذه البيانات. كما تعمل النظرية على إنتاج الأدلة لإستقصاءات بعيدة أو تالية. فهي تقدم في الأساس وظيفة تجريبية أو ميدانية، حيث يؤكد العديد من العلماء على أنها تمثل المسؤولية الأساسية أو الحقيقية للنظرية العلمية التي تعمل كدليل لدراسة تالية. وقد أشار إلى ذلك أحد المربين عندما قال "أن المهم هو أن القوانين تزيد قوة وأهمية عندما تكون متحدة في نظرية، وأن النظرية تُستخدم كصانع عود الثقاب Matchmaker وكالقابلة القانونية أو المولدة Midwife وكالعراب Godfather كلٌ في واحد.

ولا يستطيع المنظرون التخلص من قيمهم ومعارفهم عندما يتناولون الوظائف التجريبية للنظرية. فالقيم الفردية لهم سوف تؤثر بلا شك، وتعمل على طرح الإقتراحات، ووصف ما ينبغي أن يكون عليه سلوكهم. وتبقى عملية جمع الحقائق أول خطوة من خطوات بناء النظرية. ولكن الحقائق تكمن بطريقة نقلها أو روايتها. فبدون خلفية نظرية لا يستطيع الناس أن يقرروا الحقائق الواجب جمعها والقضايا الواجب مناقشتها. فالقيم التي يملكونها تؤثر بنوعية الحقائق والعلاقات ذات الصلة بهم. فالقيم عندهم بعبارة أخرى توجه عمليات التنظير لديهم كما أشار إلى ذلك أحد المربين قائلاً: " النظرية هي مجموعة من القواعد التي توجه أو تتحكم بالأعمال أو الأفعال أو أنواع السلوك."(Ornstein and Hunkins, 1988) [1].

(*) Ornstein, Allan C. and Hunkins, Francis P. (1988). **Curriculum: Foundations, Principles and Issues.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall Book Co.

بناءُ النظرية:

ترتبط عملية تطور المنهج المدرسي بكل من التفكير الإستقرائي و التفكير الإستنتاجي. فأحياناً يتم اعتبار هذين الأسلوبين كأسلوبين مختلفين لإنتاج النظريات، ولكن يتم تطبيقهما معاً لإيجاد نظرية مفيدة.

فالإستقراء يعني بناء نظرية عن طريق جمع وتلخيص مختلف أنواع التقصي، حيث يستخدم الناس الإستقراء اعتماداً على البيانات التجريبية، كما يصيغون المقترحات اعتماداً على البحوث التي تبدأ بفرضياتٍ تجريبية يعملون على اختبارها للتأكد من صحتها، ويتم الانتقال فيها من الخاص إلى العام .

أما الإستنتاج فهو على النقيض من الإستقراء يمثل العملية التي يتم من خلالها استنباط التعميمات أو الخلاصات أو النتائج من مجموعة الإفتراضات الصحيحة التي تم قبولها أو يفترض بأنها صحيحة أو حقيقية. والناس الذين يطبقون الإستنتاج يعملون على تطوير النظرية عن طريق بناء أفكار متتابعة منطقية يتم الانتقال فيها من العام إلى الخاص[1].

خطوات بناء نظرية المنهج المدرسي المعاصر:

تتمثل أهم هذه الخطوات المتعلقة ببناء نظرية المنهج المدرسي المعاصر في الآتي:

اولاً: تحديد القواعد المطلوبة: فقد اقترح جورج هومانز George Homans ست قواعد لبناء نظرية المنهج المدرسي تتمثل في الآتي:

(1) **انظر إلى الامر الواضح والمالوف والعام.** ففي ميدان العلم الذي لم يتم وضع الأسس المطلوبة له، فإن مثل هذه الأمور هي التي تتطلب الدراسة.

(2) **اعمل على صياغة الامر الواضح بعمومية تامة.** فالعلم يمثل اقتصاد الفكر فقط، وذلك عندما تعمل فرضياته على تلخيص أعدادٍ كبيرة من الحقائق بشكل مبسط.

(3) **تحدث عن شيء واحد في وقت واحد.** أي اعمل على اختيار الكلمات أو المفاهيم التي لاتشير الى عدة مجموعات من الحقائق في وقتٍ واحد. أي اعمل على اختيار الكلمات أو المفاهيم التي لا تشير الى عدة مجموعات من الحقائق في وقتٍ واحد، بل الى واحدة منها فقط. فالنتيجة الطبيعية هي أنه ما أن نختار المفاهيم أو الكلمات، فان علينا أن نستخدم الكلمات نفسها عندما تشير إلى الشيء ذاته.

---

(1) Hoover, Kenneth R. (1984). **The Elements of Social Scientific Thinking.** New York: Martin Press.

(4) **إعمل على تقليل عدد مجموعات الحقائق التي تتحدث عنها الى أقصى درجة تستطيع الوصول اليها.**

(5) **ما ان تبدا بالحديث، لاتتوقف حتى تنتهي. وبعبارة اخرى، إعمل على وصف العلاقات بين الحقائق بصورة منتظمة.**

(6) **تاكد بان تحليلاتك للأمور او الاشياء لابدلها ان تكون مجردة، وذلك لأنها تتعامل مع القليل جداً من المواقف ذات العناصر المادية، واسمح بالمخاطرة، وذلك باستعمال المجردات دون الخوف من التجريد Abstraction ذاته.**

ثانياً : تحديد المصطلحات: Defining Terms :إن من بين القواعد المهمة لبناء النظرية، أن تكون المصطلحات واضحة. وبناءً على ما ذكرهُ المربي المعروف بوشامب Beauchamp فان الاتفاق حول المصطلحات يعتبر ضرورياً للغاية بالنسبة للشخص المختص في نظريات المنهج المدرسي. فالمصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها المنظرون أو اصحاب النظريات أو يضمنونها في مؤلفاتهم وكتاباتهم، تمثل اللبناتِ الأساسية الخاصة بتشكيل النظرية أو بنائها. ويتحكم في اختيار المصطلحات قاعدتان هما:(1) لابد أن تكون الكلمات واضحة تماماً (2) وما أن يتم تعريف المصطلحات أو تحديدها، فانه لابد من استخدامها كما تم تحديدها تماماً.(*)

وتحدد المصطلحات في العادة ماينبغي ملاحظته. انها تشير الى المفاهيم، كما تمثل في الوقت نفسه المتغيرات بين العلاقات التجريبية الواجب البحث عنها. والمفاهيم إما أن تكون إسمية أو إجرائية. فالتعريفات الاسمية للمفاهيم Nominal Definitions تقدم الصفات المرتبطة بالمصطلح أو المفهوم. ويتم بعد ذلك توضيح المصطلح عن طريق تحديد التفسيرات الخاصة به. وعلى النقيض من ذلك تشير التعريفات الاجرائية Operational Definitions إلى الظروف التي يستخدم المفهوم في ظلها، حيث تسير التعريفات الاجرائية على مبدأ «إذا ... فإن» مثل (إذا توفرت الإمكانيات المادية والبشرية الملائمة لنجاح العملية التعليمية التعلمية، فان نسبة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة تزيد في الغالب . فاذا ما تم عرض ظروف محددة، فان العبارة التي تستخدم ضمن المصطلح تكون صحيحة.

ويصعب تعريف أو تحديد المصطلحات سواء بالاشارة الى الخصائص الإسمية لها أو إلى المصطلحات المحددة إجرائياً . وتسمى هذه المصطلحات في الغالب بالمصطلحات البدائية Primitive Terms والتي يتم قبولها من جانب الذين يستخدمونها في اعمالهم النظرية. ففي

(*) Beauchamp, George (1981). **Curriculum Theory.** Fourth Edition. Itasca, Illinois: Peacock Company.

الرياضيات على سبيل المثال نجد أن مصطلح «النقطة» أو مصطلح«الخط المستقيم» كل منهما عبارة عن مصطلح بدائي، حيث لايمكن تحديدهما إسمياً أو إجرائياً . وكل ما يمكن قوله بأن النقطة، هي نقطة وأن الخط المستقيم هو خط مستقيم. وفي التربية ، فإن مصطلحات مثل « الخبرات» و «الحاجات التي نشعربها» هي في الواقع مصطلحات بدائية.

ومع أن المتخصصين في نظريات المناهج قد لايستطيعون دائماً الامتناع أو التوقف عن استخدام المصطلحات البدائية، فان عليهم أن يحاولوا استخدامها باقل عددٍ من المرات.

ومن المصطلحات المهمة الاخرى التي تستخدم في مجال النظرية مايسمى بالمصطلحات النظرية Theoritical Terms أو البنية الاجرائية Operational Construct، والتي تتضمنها النظريات التي تكون على درجة معينة من التعقيد أوالتطور . فالبنية Construct هي عبارة عن مفهوم يهتم بالعلاقات بين الاشياء أو الحوادث وتوابعها .

هذا ولايمكن تحديد أو تعريف المصطلحات النظرية عن طريق ملاحظة حوادث معينة . وبدلاً من ذلك ، فإنه يمكن تحديدها عن طريق علاقاتها بمصطلحات اخرى تمَّ تحديدها اجرائياً من قبل . ويستخدم التربويون أعداداً كبيرة من هذه المصطلحات مثل:الدافعية، والاتجاه، والحاجة الاجتماعية، والبناء المفاهيمي.

ثالثاً: التصنيف **Classifying**:وهي من الخطوات المهمة في بناء النظرية، حيث يحاول المنظرون Theorists العمل على تنظيم وتكامل مايعرفونه عن مجالات التنظير، ثم يبدأون بتلخيص العلاقات المتشابهة والمكتشفة بين اثنين أو اكثر من المتغيرات أو المفاهيم. وتختلف تصنيفاتهم في درجة دقتها، ولكن هذا لايقلل من مكانتها في بناء النظرية. فالتصنيف يسمح للمنظرين باكتشاف مجالات النقص في معارفهم والتي لابد من إشغالها من خلال الانشطة البحثية اذا ما أرادوا إعطاء معنىً لما يقومون به من تنظير.

وعندما يتم تصنيف المعلومات، يعمل المنظرون على تجميع الحقائق والتعميمات في مجموعات متجاسة . وحتى اذا ماتم التصنيف، فان توضيح العلاقات المتداخلة بين الفئات أو العلاقات بين الحقائق والتعميمات ضمن أي تجمع معلوماتي منفرد يبقى ناقصاً في الغالب .

رابعاً: التفسير **Interpreting**: قد يلجأ المنظرون عند تفسيرهم للبيانات الى استخدام الاسلوب الاستنتاجي أو الاسلوب الاستقرائي. ويميل الاسلوب الاستنتاجي الى ايجاد انماط فلسفية أو وصفية من النظريات، في حين يميل الاسلوب الاستقرائي الى ايجاد أنماط منطقية من النظرية. ويمثل هذان الأسلوبان ضرورة من الضرورات لايجاد نظريات ذات معنى، كما أن كلاً منهما يساعد المنظرين على صياغة عبارات عامة.

ومع ذلك، فان صياغة عبارات عامة لايمثل نهاية خطوة التفسير، حيث يجب على المنظرين ايضاً أن يتوصلوا إلى استنتاجات أو استدلالات من العبارات العامة التي صاغوها . وباختصار، فانه يجب عليهم استخدام عبارات تتعدى حدود معارفهم وملاحظاتهم .كما يجب عليهم طرح افتراضات إضافية وصياغة فرضيات جديدة، وبناء تعميمات اخرى من ملاحظات جديدة، واستقراء استنتاجات إضافية من الملاحظات والتعميمات . كذلك يجب عليهم اقتراح نظريات جديدة سوف تتطلب اختبارات أخرى لتحديد مدى اهميتها.

نماذج النظرية بصورة عامة Theory Models in General

إن الأشخاص الذين يشتركون احياناً في الأنشطة التنظيرية، يشتركون أيضاً في نماذج البناء كوسائل لتلخيص الظواهر التي تمّ التقصي عنها. ومع أن مصطلح النموذج يستخدم احياناً كمرادف للنظرية، إلا انه في الحقيقة ليس كذلك ابداً. فالنماذج هي عبارة عن توضيحات لجوانب النظرية، كما أنها تساعد في فهم النظرية وبنائها. وهي أيضاً مفيدة لتنظيم وتوضيح كميات هائلة من البيانات. وتساعد النماذج في العادة المنظرين على التأكد من أن نظرياتهم قد أخذت شكلها النهائي. كما انها تساعد في طرح الأسئلة السابرة التي تحتاج الاجابة عنها إلى إيجاد نظرية ذات علاقة. فالنماذج في العلوم تشبه في عملها عمل الاستعارات أو التعبيرات المجازية في ميدان اللغة. إنها تزيدنا علماً عن طريق طرح مجادلات أو حوارات تدور حول أمور معروفة وأمور غير ملاحظة.

وبطبيعة الحال فان النماذج لها بعض المساوىء أهمها ما يأتي:
(1) إنها تؤدي إلى زيادة التعميم (2) وإنها تغري الناس على طرح افكار خاطئة (3) وإنها تبين العلاقة بين المتغيرات بطريقة غير صحيحة (4) وإنها تساعد على عرض افتراضات خاطئة حول البُنى المعرفية (5) وإنها تركز على البيانات غير الدقيقة، (6) وإنها تعمل على تحويل الطاقة المفيدة الى نشاط غير مثمر.

وتجدر الإشارة الى أنه من الضروري التطرق الى اهم النماذج العامة للنظرية ككل وليس لنظرية المنهج المدرسي فقط، تلك النماذج التي تتمثل في الآتي:

(1) **النماذج اللغوية Linguistic Models**: حيث تعمل النماذج في المصطلح اللغوي على تنظيم فكر الشخص عن طريق المساعدة على وصف معارفه وخبراته والعمل على تصنيفها. وبناء على رأي فينكس Phenix، فان اللغة تستخدم لتنظيم الفكر، وكذلك الحال بالنسبة للنظريات والنماذج الخاصة بميادين المعرفة أو مجالات الدراسة. وتمثل النماذج اللغوية

الوسيلة أو الأداة الأساسية للفكر الانساني التي يعمل الناس بواسطتها على جعل الأمور المعقدة والمحيرة أكثر سهولة ويسراً وفهماً[1] .

وعند مناقشة النماذج اللغوية، فاننا نتحدث عن المفاهيم الشفوية والملخصات المجردة. ويستخدم معظم الناس النماذج الشفوية في أحاديثهم اليومية. كذلك يعتمد المعلمون على النماذج الشفوية داخل الحجرة الدراسية، وذلك من أجل تحويل الخبرات التعلمية للتلاميذ ولا سيما في التعلم المعرفي، وأن فن وعلم تمثيل المعلومات والأفكار لما يسميه بعض المربين بالبيداغوجيا أو التدريس، يعتمد أساساً على التحويل اللفظي.

(2) **النماذج الفيزيائية : Physical Models** : تبدو النماذج اللغوية أحياناً صعبة على الفهم، بعكس النماذج الفيزيائية أو العملية التي يسهل كثيراً فهمها. وهي في العادة ذات ابعاد ثلاثة وتوضح "الشي" الحقيقي بمقياس مصغر. فنحن نرى دائماً نماذج صغيرة للطائرات في شركات السياحة، وتبدو كالشكل الحقيقي للطائرة، ولكنها ليست كذلك. وطلاب الكيمياء شاهدوا نماذج للذرّة والجزيء على شكل كرات ملونة. فالنماذج الفيزيائية تساعد المنظرين على ملاحظة المتغيرات أو الأجزاء تحت الدراسة والاهتمام بعلاقاتها المتداخلة.

(3) **النماذج الرياضية Mathematical Models** : تجد أحياناً أن أفضل نموذج لوصف أو تصوير المتغيرات أو الأجزاء تحت الدراسة هو النموذج الرياضي. وتعمل النماذج الرياضية على تقليل أو اختصار التفاعلات المعقدة للظاهرة الى مصطلحات رياضية عادة. وهذه شائعة الاستعمال في ميدان العلوم الطبيعية. فالمعادلات الكيميائية التي تصف وتتنبأ بالنتائج المتعلقة بالتفاعلات الكيميائية هي في الحقيقة نماذج رياضية. ومعادلة اينشتاين تعتبر نموذجاً رياضياً معروفاً ($E=mc^2$) .

(4) **النماذج التصويرية أو التخطيطية : Graphic Models** وهو ربما يمثل اكثر النماذج شيوعاً. وقد يكون عبارة عن صورة، أو رسم عادي، أو رسم بياني لبعض العناصر الرئيسية وعلاقاتها المتداخلة للمفهوم الذي يتم وصفه. وتساعد النماذج التصويرية أو التخطيطية في توضيح الأفكار النظرية أو الشفوية، والمثل القديم يقول "صورة أفضل من الف كلمة" وهو يقع ضمن النماذج التخطيطية. وتوجد في الكتب أحياناً عشرات النماذج التصويرية أو التخطيطية لتوضيح الكثير من المفاهيم وعلاقاتها المختلفة.

(1) Kliebard, Herbert M. (1982). "Curriculum": Theory: as Metaphor". **Theory Into Practice, (Winter,** 1982), pp. 11 - 17.

نظرية المنهج المدرسي: Curriclum Theory

النظرية كما تمُ تعريفها تمثل مجموعة من العبارات التي تمت صياغتها بحيث يمكن استخدامها كوسائل اتصال بين الناس وكدليل لمن يرغب في دراسة ميدان المناهج. فقد لاحظ مكدونالد Macdonald بأنه نظراً لوقوع نظرية المنهج وعملية التنظير نفسها في مرحلة تكوينية أو تشكيلية Formative Stage فانه لا توجد معايير واضحة ومقبولة بصفة عامة تعمل على تمييز نظرية المنهج بل وعملية التنظير نفسها أيضاً من اية أعمال أو انشطة تربوية اخرى[1].

ومع ذلك فان كليبارد Kliebard يؤكد الوجود الفعلي لنظرية المنهج في حين نجد آخرين مثل شواب Schwab يشير إلى انه لسنا نفتقر إلى النظرية فقط، بل المفروض الا نبذل قصارى جهدنا للحصول عليها، حيث أرجع وجود مشكلات في ميدان المناهج الى الاعتماد الزائد على نظرية المنهج أو الثقة الزائدة بها.

ويتمثل التحدي الذي يواجه علماء المناهج في الخروج بمعانٍ محددة من بين الأمور المعقدة الموجودة في ميدان المناهج، وتحديد فيما إذا كان بالامكان إيجاد نظرية او نظريات منهج مدرسي أو حتى استعارة نظريات من ميادين المعرفة الأخرى مثل علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الانسان أو الانثروبولوجيا أو الجمع بين نظريات المناهج والنظريات في ميادين المعرفة المشار إليها. فمن أجل ايجاد نظرية منهج مدرسي واحدة، فان المنهج ربما يمثل هدفاً غير واقعي، لأنه يغطي العديد من المجالات التربوية. فنظرية المنهج كانت وما تزال موضوع النقاش والتركيز بين المهتمين بميدان المناهج. وحتى في السنوات الأولى من بناء المنهج وتحديد هويته، فقد اهتم علماء المناهج بتحديد الأسس النظرية للمنهج.

نظرية المنهج المدرسي المبكرة Early Theory in Curriclum

ربما يعتبر كتاب بوبيت Bobbitt عام1918 تحت عنوان "المنهج" Curriculum نقطة البداية للتنظير في مجال المناهج. كما أنه يمثل أيضاً واحداً من الكتب الأولى في مجال التنظير العلمي. فالحركة العلمية في التربية اوجدت منحنىً مهماً في النظرية. فقد طالب بوبيت زملاءه المربين أن يستعيروا من التكنولوجيا الجديدة الكثير من الأمور لتوجيه عملية تمهين التربية أو جعلها مهنة. فهو يؤمن بقوة بأن مبادىء الادارة وتطبيق النظرية، يمكن أن تساعد المربين على ان يكونوا أكثر وضوحاً وفاعلية لإنشاء أو تصميم برامجهم والعمل على ادارتها.

---

(1) Macdonald, James (1978). "Curriculum Theory" In Gress and Purpel (Editors). **Curriculum: An Introduction to the Field.** Berkeley, California: Mc Cutcheon Co.

وقد تمَّ النظر إلى النظرية العلمية من جانب الكثيرين على أن لها القدرة ذاتها من الموضوعية. فالنظرية يمكن أن تقدم لنا خدمة كبيرة عن طريق وصف كيفية الشيء والعمل على توضيحه. فالنظرية الخاصة بظاهرة ما يمكن أن تسمح للمربين بالتنبؤ بخطوات وضع ظواهر محددة في مجال التطبيق والعمل. فقد تمَّ انشاء مدرسة لينكولن Lincoln في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا الأمريكية كمدرسة تجريبية يستطيع التربويون بواسطتها تقصي النظريات التربوية المختلفة أو العمل على اختبارها.

ومع أن كليات المعلمين الأخرى اسست مدارس تجريبية خاصة بها يطلق على بعضها مدارس المعامل Lab. Schools من أجل تطبيق الأفكار والأساليب والتقنيات التربوية كما يقول شافير Schaefer الذي يرى فيها أنها موجهة بشكل أقل على أنها معامل استقصائية ولكنها موجهة بشكل أكبر على أنها نماذج أو أمثلة لنظرية محددة منتظرة أو متوقعة.

ويعتقد العديد من التربويين بأن النظرية العلمية سوف تزيد من فهمنا للمنهج نفسه ومع ذلك، فان بعض العلماء مثل تشارلز جَدْ Charles Judd الذي يؤيد الطرق العلمية، يهتمون أحياناً بالفكرة القائلة بأن الأشخاص غير المدربين في مجال العلوم سوف يقومون بإجراء دراسات ضعيفة وذات مستوى هزيل. كما حذر وليم باجلي William Bagley من أنه في الوقت الذي نستخدم فيه الطريقة العلمية، فان على المربين الانتباه الى الصياغة المفاهيمية للمشكلات المرغوب تقصيها، والا يعملوا على استخلاص استنتاجات غير مضمونة من دراسات ضعيفة تمَّ إجراؤها.

وقد ساعدت الاكتشافات الجديدة في مجال الاختبارات والاحصاءات التربوية، العديد من المربين الذين كانوا يرغبون في التعامل مع بناء النظرية ببعض الأدوات التي تمكنهم من إجراء دراسات بحذرٍ أكبر، والتعامل بدقة اكثر مع البيانات الاحصائية المجمعة. فقد استنتج المهتمون بنظرية المنهج دليلاً من مرور الزمن على عملية تطور المنهج. وينطبق هذا بشكل خاص على كل من بوبيت Bobbitt وشارترز Charters بصفتهما من الخبراء المعروفين في ميدان البحث التربوي والتقويم، حيث قاما في مجال نظرية المنهج بربط فكرة تحليل النشاط بصناعة القرارات المنهجية. فقد كانت الفكرة تسعى الى ربط أهداف الموضوع بأنشطة خاصة ومحددة، والتي تمثل الواجبات والمهارات التي على الطلاب أن يتعلموها للحصول على معيشة أفضل أو حياة أكثر انتاجية وفاعلية. ومع ذلك، فان الكثير من هذه الأنشطة تحتاج من التربويين الى صناعة قرارات حول من منها ينبغي ان يتم اختياره أو يتم التركيز عليه في المدرسة.

وقد انشغل ديوي Dewey خلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر والسنوات الأولى من القرن العشرين في ايجاد نظرية للمنهج. ومع أن ديوي نفسه لم ينظر إلى ما قام به على انه نظرية في المنهج بل علماً في التربية، إلا أنه في الواقع يمثل مجالاً لاهتمام المتخصصين في نظرية المنهج . وقد تمَّ استنباط نظرية ديوي من الفكرة القائلة بأن تطور الفرد وتطور الجنس البشري متشابهان في المراحل العامة، حيث حاولت نظريته توضيح العلاقة بين المدارس والمجتمع ومختلف جوانب الخبرة والتربية كما ترتبط تماماً مع المتعلم نفسه.

وطالب ديوي المربين بربط المعرفة في المنهج بالخبرات الانسانية ذات العلاقة بالأطفال، بل وشعور اكثر على أن الأطفال يمرون بخبرة معرفية من خلال الأنشطة المختلفة. فالمنهج المتمركز حول الخبرة يعتمد في اساسه النظري أصلاً على هذه النظرية التي قدمها ديوي. كما أنها اعطت دفعة الى الأمام لحركة النشاط نفسها. وحاول ديوي بعد ذلك ومن خلال مدرسته الابتدائية التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو توفير الظروف الحقيقية لواقع الحياة الاجتماعي، حيث ينبغي على الأطفال ان يتعلموا عن الحياة وكيف يمارسون الواقع كما هو على حقيقته، وكيف يشاركون أو يساهمون في عملية التعلم بالعمل Learning by Doing.

وقد يسأل بعض المربين بعد ذلك، اذا عمل بوبيت وشارترز على تسيير المنهج من مصادر نظرية متعددة، وحاول ديوي اختبار ذلك في مدرسته، فلماذا بقيت عملية التنظير في مجال المناهج غير متطورة؟

ويرى بعض المهتمين أن ذلك ربما يعود إلى أن المربين قد تحدثوا عن "لعبة افضل" للنظرية اكثر من كونهم قاموا بلعبها فعلاً. فقد تم اجراء دراسات تجريبية عديدة في مدرسة لنكولن Lincoln School التابعة للكلية العلمية بجامعة كولومبيا الأمريكية لاختبار النظريات المنهجية الخاصة بها، ولكنها لم تحقق في الواقع اية نتائج يُعتد بها. كذلك قامت جامعة شيكاجو بدعم وتوظيف العديد من المربين المهتمين بالجانب النظري للتربية، ولكن معظم المتخصصين في المناهج خلال عقد العشرينيات وعقد الثلاثينيات من القرن العشرين اتجهوا الى مجال الاهتمام بالمنهج المتمركز حول الطفل ولم يعملوا على إضافة ما هو مطلوب من نظرية المنهج أو حتى دمج المبادىء العلمية في المنهج المدرسي.

أنواع النظريات العامة للمنهج المدرسي

مقدمة:

تحاول هذه المقدمة القصيرة التطرق إلى بعض النظريات العامة للمنهج من أجل الكشف عن أوجه التكامل أو الاتفاق بينها، وذلك من خلال الوقوف على الملامح العامة لكل نظرية، وذلك من منطلق أن وجهات النظر هذه تُكملُ إحداها الأخرى وإن كانت تختلف كل منها في تفسير الظواهر المراد تفسيرها في ميدان المنهج. ومع ذلك، فان كل وجهة نظر تعتبر صادقة في حدودها ومنطلقاتها في التفسير، ومن ثم يمكن الافادة منها جميعا في الوقوف على بعض الملامح الرئيسية لنظرية المنهج.

والحديث عن النظريات العامة للمنهج المدرسي يشير الى المواقف النظرية ذات التفكير المنهجي حول المنطلقات الرئيسية للمنهج، اتفاقا مع ما يذهب إليه أحد المربين الانجليز في تاكيده على أن نظرية المنهج تعد من المنظور الفلسفي بمثابة مقدمة صريحة أو ضمنية تشتمل على نظريات تتعلق بطبيعة الانسان، والمعرفة، والمجتمع. كما أن تلك النظرية تعد - من المنظور المنطقي - أكثر ارتباطاً بنظرية المعرفة، كما يمكن تبريرها - عند الممارسة والتطبيق - في ضوء النظريات النفسية والاجتماعية. هذا ويمكن تحديد أربع نظريات رئيسة للمنهج ممثلة في النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية (أساسيات المعرفة) والنظرية البوليتيكنيكية أو التطبيقية (الفنون المتعددة) والنظرية البراجماتية.

ويمكن توضيح تلك النظريات الأربع بمبادئها الفلسفية وانعكاس كل منها على ميدان المنهج المدرسي، مع محاولة الوقوف على بعض الملامح الرئيسية المستخلصة من تلك النظريات والإفادة منها في الموقف النظري بالنسبة للمنهج، وذلك تمشياً مع المنطلق القائل بأنه ليس من الضروري أن ينتمي الكتاب الى نظرية واحدة، بل من الأفضل له التعرف الى جوانب التكامل بين مختلف النظريات، حتى يمكنه فهم النظريات ذاتها من جانب، واستخدامها بصورة أدق في تفسير المعلومات، وتوجيه البحوث الامبريقية من جانب آخر.

وعموماً يمكن توضيح هذه النظريات الأربع على النحو الآتي:(1)

---

(1) رجب الكلزه وعبد الله محمد ابراهيم (1988). نظريات المنهج والشخصية المصرية. الاسكندرية: المكتب العربي للطباعة ص 10.

أولاً : النظرية الموسوعية

Encyclopaedism Theory

تمتد جذور هذه النظرية الى مقولات الحكمة Pansophism أو المعرفة الشاملة التي نادى بها كومينيوس (1592 - 1670) م والتي ازدهرت بفضل مقترحات أصحاب دوائر المعارف الفرنسيين. وقد نادى أصحاب هذه النظرية بأن كل انسان يجب أن يتعلم تعليماً كاملاً، ويتم تشكيله بصورة صحيحة، ليس فقط في أمر منفرد من الأمور أو بعض منها، ولكن في جميع الأمور التي تسهم في تحقيق كمال الطبيعة الانسانية. لذلك، فان الانسان يجب أن تتم تربيته بجميع الأساليب والوسائل لكي يستنير بالمعرفة والحكمة الحقيقية، وذلك من منطلق أن تلك النظرية تعد جزءاً من الحركة الفكرية التي سادت في القرنين السابع عشر والثامن عشر في أوروبا، والتي تعرف بعصر العقل أو عصر التنوير، وخصوصاً في القرن الثامن عشر، حيث سادت فلسفة عقلية تجريبية مادية ترفض أفكار ما وراء الطبيعة والدين، وتهتم بالرياضة والفلك والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعي، والجغرافيا، والطب. إنها فلسفة تؤمن بالتغير وتسعى الى التجديد في كل شيء، تحدوها ثقة مطلقة في العقل، وفي دور التفكير فيها حول الانسان، وذلك من منطلق أن العقل الانساني قادر بقوته الذاتية دون تدخل قوى ومصادر روحانية على استيعاب نظام العالم، وأن هذه الطريقة الجديدة لفهم العالم ستؤدي بالضرورة الى كيفية السيطرة عليه والتحكم فيه.

وهكذا نادى أصحاب هذه النظرية بسمو العقل على الوحي، واعتقدوا بأن الدين يربط العقل بسلاسل الجهل. ومن ثم فان سعادة الانسان لا تكمن في التسليم الأعمى بالعقيدة الدينية بل في تطوير ذهنه ليكتشف الحقيقة. كما اعتقد أصحاب تلك النظرية بشدة في امكانية تقدم البشرية نحو عالم أفضل، وأن الانسان قادر على إصلاح شؤون حياته من خلال الاستخدام الصحيح لعقله. لذا، فان نشر المعرفة وتطوير العقل البشري عاملان ضروريان لتقدم الجنس البشري. وقد حاول أصحاب الدوائر المعرفية تحرير الجنس البشري من قيود القوى الخارجية باستخدام قوة العقل البشري وقدراته، كما نظروا الى أن الإيمان بالعقل يدل على أن الانسان قادر على ادراك الظروف المحيطة به، كما أن تطبيق المبادىء العقلية في البيئة الانسانية سينتج عنه تقدم الجنس البشري. لذا، فمن الأهمية العظمى كما يقولون: أن نجعل الناس يعرفون أشياء كثيرة لكي يفهموا أي شيء تدركه الحواس والعقل والالهام، واذا كان الناس يتعلمون كل الأشياء بكل الطرق، فإنهم سيكونون جميعاً حكماء، وسيمتلىء العالم بالنظام والنور والسلام، ومن ثم يجب أن تساعد التربية كل شخص على النهوض من ظلمات الجهل لكي يعرف الجميع حقوقهم وواجباتهم المدنية.

وقد نادى كومينيوس – اعتقاداً منه في قوة المعرفة – بتكامل المعرفة البشرية، وامكانية إباحة المعرفة لكل انسان كي يكون الجميع مستنيرين، بمعنى : أن يدركوا منطق الأشياء، والأفكار، والكلمات، وأن يفهموا الأهداف والوسائل وكيفية تنفيذ الأعمال أو القيام بها، وأن يكونوا قادرين على التمييز بين الأصلي أو الأساسي وبين ما هو غير ذلك، وبين المهم وغير المهم، وبين الأعمال التي تنحرف عن الهدف، من تلك التي تصيب الهدف، ومن ثم يمكنهم ملاحظة استطراد الفكر والكلمات والأعمال التي تخصهم وتخص الآخرين في كل الأماكن وجميع الأزمنة، وأن يعرفوا كيف يعودون للطريق الصحيح.

ويعتبر "كوندرسيه" Condercet (1743 - 1794) من أبرز من شاركوا في صياغة هذه النظرية، حيث كان عالم رياضيات، ومن الفلاسفة والساسة الفرنسيين، ومن أشهر النجوم في عصر التنوير. وقد عبر من خلال بحثه التاريخي الخاص بتقدم الجنس البشري عام 1794 م عن إيمانه القوي بالتطور والتقدم الأكيد للجنس البشري، حيث أكد بأن الانسان يمكنه أن يكون آمناً اذا ما تحرر من سلاسل الخرافات والمعجزات والجهل، كما قرر أنه سيأتي الوقت عندما تشرق الشمس فوق الأحرار فقط الذين لا يعرفون لهم سيداً آخر غير العقل، حينما يكون الطغاة والعبيد والقساوسة ووسائلهم الغبية المفترضة لا توجد إلا في أعمال التاريخ أو على خشبة المسرح.

والتربية كما نادى بها "كوندرسيه" ضرورية للمجتمع الديمقراطي، لأن الجهل سيعرض الحرية والمساواة للخطر ويؤدي الى التحكم والاستبداد. ومن هنا فان التعليم يجب أن يكون عالمياً، كما يجب الا تتجه المؤسسات والهيئات التربوية الى شيء غير الحقيقة وحدها. فمهمة التربية تدور حول الوصول إلى معرفة الحقيقة الخالدة، وذلك لأن التربية على حد قول التربويين "تتضمن التعليم، والتعليم يتضمن المعرفة، والمعرفة هي الحقيقة، ومن ثم فعلى التربية أن تسعى لتكيف الفرد لا بالعالم كما هو، بل بالحقيقة، والتكيف بالحقيقة هو غاية التعلم. ويأتي جيفرسون Jefferson المفكر الانجليزي في الترتيب الثالث في تعداد الذين ساهموا بقوة في (النظرية الموسوعية للمنهج) حيث أسهم بفكره من خلال خطته الخاصة بنشر المعرفة ونظريته المتعلقة بالحكومة.

وقد قبل جيفرسون فكرة اعتبار العقل فوق الوحي، كما حاول أن يجعل الدين مسألة شخصية، وهكذا ساعد في فصل الكنيسة عن الدولة، كما نادى بنوع خاص من الربوبية العقلانية، تلك التي نبعت عنده من اعتقاده في العلم وتقدم البشرية. وقد أسست تلك العقلانية على العلم التجريبي، ذلك لأنه كان عملياً في ميوله واهتماماته، كما رأى أنه من الممكن الاستفادة من نظام الكون في حياة البشر من أجل تحقيق حياة أفضل لهم.

وهكذا اعتقد جيفرسون في العقل البشري والعلم التجريبي وحرية البحث، وتقدم البشرية، ولقد كان على يقين بأن الانسان يستطيع – بمساعدة العقل – أن يفهم الحقيقة ويدركها بصورة عقلية ويسلك وفقاً لهما، لذلك تكون التربية وحرية التعبير عن الرأي، والصحافة والدين، والفكر والبحث، جميعها ضرورية للانسان كي يحقق تطوره الفكري.

في ضوء التحليل الفلسفي السابق لتلك النظرية، يمكن القول باختصار انها تذهب الى أن كل معارف العالم الحقيقي مفيدة وينبغي أن يتضمنها المنهج، وذلك من منطلق أنه لو تُرك الأمر للعقل وحده لاضطرد التقدم والرقي، ولوصل الانسان الى مبتغاه. لذلك كان طبيعياً أن تتحول التربية الى نشاط ذهني من جانب كل من المعلم والتلميذ، لأن المعرفة هي الخير الأسمى، أو على الأقل سبيل هذا الخير الأسمى. لذا، فانه لهذا ان لا بد أن يتم تدريب المعلمين على الطرق التي يعبئون بها رؤوس الصغار بالمعلومات، حيث تحولت المدارس الى حوانيت للمعرفة، وتحول المعلمون إلى عمال فيها، وازدحمت المناهج بالمواد الدراسية ازدحاماً هائلاً، مما أدى إلى نشر سلسلة من كتب المطالعة العلمية من أجل اكتساب حقائق العلم دون إغفال أي جزء منها.

كما رأى بعض المربين – امتداداً لتلك النظرية – أن تكون الكتب المدرسية على شكل قواميس ودوائر معارف Encyclopedias، ويترك التلاميذ فيها يُنقبون ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاص على ما يريدونه من المعارف، خصوصاً طلبة المدارس الثانوية.

ولقد أثرت هذه النظرية على منهج المدارس الثانوية الأمريكية في القرن التاسع عشر (لجنة العشرة عام 1890)، كما أثرت على تنظيم محتويات المنهج في شمال اوروبا وشرقها، حيث سادت جميع بلدان أوروبا إلى وقت غير بعيد – بما في ذلك روسيا، واثرت ايضاً في الممارسات العملية داخل صفوف المدارس الثانوية، حتى أصبح المنهج يتكون من عَشْرِ مواد فأكثر، وقد فضل اصحاب هذه النظرية اللغات الحديثة على اللغات الكلاسيكية والعلوم الطبيعية على الدراسات الأدبية.

ولقد أدى الاعتقاد في أن المعرفة قوة – كما ذهب الى ذلك كومينيوس من قبل – الى الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة التلاميذ اليومية، ودون عناية بتوجيههم الى ما قد يكون لها من فائدة في مواجهة مشكلاتٍ العديدة في حياتهم.

إلا أن انفجار المعرفة والأبحاث التخصصية أوجد مشكلة على جانب كبير من الأهمية في البلاد التي ما زالت تطبق النظرية الشاملة (دوائر المعارف) للمنهج، حيث شعر الناس بحاجة ماسة الى دراسات أكثر عمقاً في الصفوف الثانوية في تلك الموضوعات التي سيدرسها

الطلاب في الجامعة أو معاهد أخرى للتعليم العالي. كما يحاول المربون في تلك البلاد التي ورثت منهج الدوائر المعرفية تطبيق تعليم عريض القاعدة وفي الوقت نفسه يقللون من عدد المواد الدراسية، ويتكون محتوى الدراسة من عشر مواد غالباً ما تشتمل على الرياضيات واللغات الحديثة والعلوم الطبيعية وبعض العلوم الاجتماعية[1].

تعقيب على النظرية الموسوعية:

يتضح مما سبق أن تلك النظرية تحيزت للعقل على حساب أي جانب آخر حتى الدين، وقد يُعد ذلك اتجاهاً فكرياً مضاداً لسيطرة رجال الكنيسة في العصر الوسيط على مجريات الأمور في تلك المجتمعات، اذ كان العامل اللاهوتي يتضمن دعوة صريحة الى الزهد والابتعاد عن العالم الأرضي المادي الزائل.

كما كان العصر الوسيط من أكثر عصور التاريخ ركوداً وتدهوراً، حيث الحرب التي أثارها التعصب الأعمى من البابوات ورجال الكنيسة، كما يرى فولتير المؤرخ الفرنسي المعروف، وحيث الفظائع المشينة التي تولدت عن تلك الحروب. وكانت الأحقاد متحكمة، والأهواء سائدة، ولم يكن هناك مجال لتحكم العقل، ومن ثم جاء عصر التنوير كرد فعلٍ ضد النظم التسلطية، وضد الملكية المطلقة، وضد النظم الاقتصادية المغلقة، والنظم الطبقية القاسية، والتسلط الديني، والنظرة غير العلمية للعالم، وفكرة تأصل الشر في الطبيعة الانسانية، وسيطرة مفاهيم العصور الوسطى في الحق والمعرفة على الحياة العقلية. وهكذا جاءت هذه النظرية الموسوعية حاملة في مضامينها الاتجاهات الفكرية لعصر التنوير، ذلك العصر الذي يرجح العقل على الدين حتى سُمي بعصر التنوير، ولا سبيل لذلك التنوير الا بتحرير العقل من قيود الدين كما تقدم، وتزويده بالمعرفة التي تسهم في تنويره.

وتثير تلك النظرية مشكلة التعارض أو الصراع بين العقل والدين وذلك على اعتبار أن الدين – كما يرون – يعارض استخدام العقل، إلا أنه يمكن القول، اذا كان قادة الكنيسة والسلطات المسؤولة قد عارضت تطور العلم، واستخدمت اجراءات قاسية وعقوبات شديدة ضد العلماء، فان هذه السلطات لم تكن تعتمد على نصوص صريحة من الانجيل والتوراة في معاداة تطور العلم، كما فعل الاسلام عندما حرر العقل من الجاهلية، وحين حث على التأمل والتفكير في الكون، ومن ثم فلا تعارض بين العقل والدين على الاطلاق، خاصة وأن الاسلام قد حث على طلب العلم وعمل على السمو بمكانة العلماء.

(1) رجب الكلزة وعبد الله محمد ابراهيم (1988). نظريات المنهج والشخصية المصرية. الاسكندرية: المكتب العربي للطباعة ص 10.

هذا بالاضافة إلى أنه يجب الانتباه الى أن العقل جانب واحد من شخصية الانسان، ولا غنى للتقدم البشري عن تفعيل دور العقل، إلا أنه في الوقت نفسه لا يمكن اغفال الجانب الوجداني والشخصي لكل فرد.

وبالرغم مما تقدم، فان النظرية أوضحت ضرورة النظرة الكلية الشاملة للمعرفة، وفي ذلك نوع من الرباط الثقافي اللازم لتكوين المواطن الصالح على المستوى القومي والمستوى الانساني والعالمي أيضاً، كما نادت تلك النظرية بتحرير العقل الانساني، تلك الفكرة اللازمة لتكوين المواطن القادر على التفكير والتجديد.

ثانياً: النظرية الجوهرية (اساسيات المعرفة)
Essentialism Theory

قام بتعريف هذه النظرية بوضوح "وليم باجلي William Bagley عام 1938 م، والذي يرى أن هناك جوانب أساسية أو جوهرية معينة يجب الابقاء عليها، كما يجب أن يعرفها كل الناس اذا ما اعتبرناهم متعلمين.

وتلك الجوانب أو العناصر الأساسية أو الجوهرية يجب أن ننتقيها من المعرفة التاريخية والمعاصرة، ونضمنها المنهج وفقاً لتبرير فلسفي. ولا ترتبط هذه النظرية رسمياً بالتراث الفلسفي، ولكنها تتفق مع وجهات النظر الفلسفية. لذلك نجدها تشتمل على بعض المعتقدات من الفلسفتين المثالية والواقعية، فقد أخذت من المثالية فكرة النظر إلى العقل على أنه عنصر رئيس وفاعل في تحديد الاساسيات بالنسبة لتلك النظرية، ومن ثم التركيز على المادة الدراسية وذلك على اعتبار أن العقل له دور فعال في تعلم محتواها.

كما أخذت تلك النظرية من الفلسفة الواقعية فكرة النظر الى الواقع على أنه أشياء فيزيقية، ومن ثم يجب التركيز على الجوانب الحسية في التربية والاهتمام بالتعلم عن طريق الملاحظة لما يدور في الطبيعة.

وقد تزامنت تلك النظرية – تاريخياً – مع النظريات السياسية الخاصة بمشاركة الأفراد في إدارة مجتمعهم، كما ارتبطت بالنظريات النفسية الخاصة بطبيعة العقل والذكاء. وقد ذهبت تلك النظريات الى أن كل الناس ليسوا على قدم المساواة في العقل أو في القدرة على المشاركة في توجيه دفة الأمور في الديمقراطية السياسية. بمعنى أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد فيما يتعلق بطريقة تفكيرهم من جانب، والأدوار التي يقومون بها في مجتمعاتهم من جانب آخر.

ويبرز أصحاب النظرية الجوهرية الأمور السيكولوجية الخاصة بالنظام العقلي أو الملكات العقلية، على الرغم من أن هذه النظرية قد حلت محلها نظريات أخرى نتيجة لأبحاث ثورندايك

- عالم النفس الشهير - في أوائل القرن العشرين، كما ترى تلك النظرية أن دراسة اللغة اللاتينية والرياضيات في المنهج تعد دراسات كلاسيكية لا تناسب عملية تدريب العقل.

وتعتبر النظرية الجوهرية نظرية محافظة، لأنها ترمي إلى نقل المعتقدات من الجيل القديم إلى الجيل الحديث فالجيل الأحدث، وذلك من أجل حماية الثقافة من الاعتداءات المصاحبة للحركات التقدمية. ويؤكد أصحاب هذه النظرية إعادة وضع مادة الدراسة في مركز دائرة العملية التربوية مع رفض أن تكون تلك المادة الدراسية هي الحقائق الأبدية المدونة في الكتب الكبرى للحضارة الغربية، ويجب استخدامها لا من أجل ذاتها بل من أجل جعلها وثيقة الصلة بالوضع الراهن للفرد. كما يرى أصحاب هذه النظرية أن عمل المدرسة يتمثل في تزويد الطلبة بالقوى العقلية والفكرية، وذلك لأن الاهتمام بالمشكلات الشخصية للمراهقين قد ازداد بقدر كبير، الأمر الذي يفرض على المدرسة الاهتمام بالنمو الفكري لطلابها.

وبناءً على ذلك، فان أصحاب هذه النظرية يوجهون اهتمامهم الى التمييز بين ما هو جوهري وما هو غير جوهري في البرامج المدرسية، واعادة فحص محتوى المناهج، وإعادة سلطة المعلم داخل الحجرة الدراسية، بحيث يكون ذلك المعلم في مركز العملية التعليمية، بشرط أن يكون على قدر كاف من التثقيف والمعرفة العريضة في مجال التعليم، والفهم العميق لسيكولوجية التلاميذ وعملية التعلم، والقدرة على نقل الحقائق والمثاليات الى الجيل الاحدث، ومعرفة الأصول التاريخية والفلسفية للتربية، وأن يكون ذلك المعلم مهتماً وجاداً ومخلصاً في أداء واجبه التعليمي.

وعموماً، فان أي مجتمع يعتنق النظرية الجوهرية يعتبر المدرسة مؤسسة ذات وظيفة عملية تتمثل في نقل أساسيات المعارف والمهارات المختلفة إلى الطلبة.

وجملة القول: أنه إذا كانت النظرية الجوهرية تغذيها فلسفات مختلفة، إلا أن موقفها النظري يتفق حول أربعة مبادىء اساسية نوجزها في الآتي:

1 - إن التعلم يتضمن في ذاته العمل الشاق، ذلك لأن الاهتمام بموضوع ما، يحتاج إلى جهد من أجل السيطرة على هذا الموضوع أو إتقانه. كما تركز هذه النظرية على مفهوم الجهد بدلاً من التركيز على اهتمامات المتعلم مباشرة، وذلك من منطلق أن تلك الاهتمامات لا يشعر بها المتعلم في البداية، بل تظهر من خلال العمل الشاق من بدايات لا تستهوي المتعلم اوالدارس في حد ذاتها. فمثلاً، عندما يتم اتقان لغة اجنبية، تتفتح عوالم جديدة امام العقل، وإن كان على المبتدىء أن يقهر فتوره بل ونفوره عند البدء في تعلمها، ولكن أين الدافع نحو التعلم؟

وترى هذه النظرية أن الانسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يمكنه مقاومة دوافعه المباشرة، وما لم نساعده على تحقيق هذه القدرة فسوف يصعب عليه الوصول الى انضباط الذات اللازم لتحقيق أي هدف ذا قيمة، والغالبية العظمى من الطلاب لا يصلون الى ذلك الانضباط إلا عن طريق الخضوع الاختياري لانضباطٍ فرضه عليهم المعلم بطريقة ذكية.

2 - إن دور المعلم يتوسط بين عالم الكبار وعالم الأطفال، ومن ثم يجب أن تكون المبادأة في التربية بيد المعلم اكثر مما هي بيد التلميذ، وذلك من منطلق أن المعلم قد تمَّ إعدادهُ بصورة متخصصة لمهمة ارشاد تلاميذه وتوجيههم، كما أن اهتمامات التلاميذ يجب تعديلها على يد المعلم الماهر الذي هو سيد ذلك التنظيم المنطقي المعروف بالمواد أو الموضوعات، وبذلك يستخدم المعلم في ظل تلك النظرية ساحة أكبر من زميله في ظل النظرية التقدمية، حيث يكون المعلم التقليدي مسيطراً على كل مكونات الموقف التعليمي ويكون المتعلم تابعاً له.

3 - إن جوهر العملية التربوية يتمثل في استيعاب المادة الدراسية المحددة من قبل، كما ينبغي على التربية اتاحة الفرصة للفرد لتحقيق امكاناته الكامنة فيه، في عالم مستقل عن الفرد، لا بد له من إطاعة قوانينه. فالهدف من حضور المتعلم الى المدرسة أن يصل الى معرفة هذا العالم كما هو فعلاً، دون أن يفسره في ضوء رغباته الفردية الخاصة.

ويجب أن يتم تقديم المعرفة في المادة الدراسية وفقاً للتنظيم المنطقي لها، كما يجب التركيز على أهمية التراث الاجتماعي ووضعه فوق الخبرة الفردية، وذلك من منطلق أن هذا التراث يلخص خبرات الملايين في محاولتهم التوافق مع بيئتهم.

4 - يجب على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للانضباط العقلي، كما يجب تعليم التلميذ المفاهيم الاساسية حتى وإن كان لا بد من تطويعها وفقاً للمستوى السيكولوجي والفكري للمتعلم.

ويجب أن يحتوى المنهج - طبقاً لهذه النظرية - على المعرفة والمعلومات التي تساعد التلميذ على معرفة تراثه الاجتماعي وتحقق تكيفه للعالم الذي يعيش فيه وتعده للمستقبل.

وعموماً، فانه يمكن القول أن النظرية الجوهرية قد شاركت في تشكيل ما يسمى بالطريقة التقليدية، وبتنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية المنفصلة، الذي يجعل اكتساب المعرفة والمعلومات الهدف الأول والأهم. وهكذا كان الاهتمام بالمادة الدراسية الذي طغى على المنهج المدرسي باكمله منطلقاً من أسس كثيرة تضمنتها كل من النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية، ومن هذه الأسس الآتي:

(أ) الاعتقاد بأنَ التعلم الذهني هو التربية، وذلك من منطلق ان التلميذ تكتمل تربيته عن طريق إلمامه بالمعرفة، وأنه كلما زاد الاهتمام بالمعرفة كان معنى ذلك زيادة اهتمام التربية. وقد ترتب على ذلك اعطاء التلميذ اكبر قدر من الحقائق والمعلومات وتكدسً المنهج بالمواد الدراسية.

(ب) الاعتقاد بأن في المعرفة قوة، وذلك على أساس أن الشخص اذا ازدادت معرفته، فانه يرى الصواب ويقوم به، وأن الناس اذا تعلموا تعليماً كافياً فان الصواب يعم العالم، وبالتالي تنتشر الفضيلة. وقد دعم مثل هذا الاعتقاد الاهتمام بالمادة الدراسية لذاتها دون الاهتمام بربطها بحياة التلاميذ اليومية، ودون العناية بتوجيه التلاميذ الى ما قد يكون له من فائدة في مواجهة مشكلات في حياتهم. وقد نلمس هذين الاعتقادين بصورة واضحة في النظرية الموسوعية.

(جـ) مبدأ التراث الثقافي الذي ينطلق من أن الحياة مستمرة، يقوم الانسان فيه بنقل التراث الثقافي من الماضي الى الحاضر، فيتعلم الصغار المعرفة أو المعلومات التي كشفها وعالجها الأجداد والآباء، وكذلك التقاليد الاجتماعية والأسس الخلقية التي اتبعوها، والمهارات التي اكتسبوها، ويتم نقل هذا التراث في صورة مواد دراسية تتخذ أساساً للمنهج المدرسي.

وتعتبر الكتب المقررة أهم مصدر لهذه المواد الدراسية، وعلى المعلمين أن يفرضوا ما فيها على التلاميذ فرضاً، كما اهتم المنهج المدرسي بمنطق المادة الدراسية على حساب منطق التلميذ، ويظهر هذا المبدأ بوضوح في النظرية الجوهرية.

(د) النظر إلى المتعلم المثقف على أنه ذلك الذي يستطيع رواية التاريخ والقيام بالمناقشة والحوار، بصرف النظر عن فائدة ذلك عملياً، مما أثر على بناء المنهج وتنفيذه، حيث دعم فكرة الاهتمام بالمعلومات والحقائق وتدريب التلاميذ على سردها والتحدث عنها كهدف في ذاتها، هذا بالاضافة الى تدريب التلاميذ على الخنوع والسكون التام في الدرس، وتقبل المعلومات التي تفرض عليهم فرضاً من جانب المعلم مع إهمال ميولهم والعمل على كبتها.

((هـ) فهم دور المعلم على أنه وسيط بين عالم الكبار وعالم الصغار، مما جعل المبادأة في الموقف التعليمي بيد المعلم وليس بيد التلميذ، وبالتالي أصبح التلميذ في موقف الشخص الذي يستقبل المادة الدراسية التي يشرحها المعلم مستعيناً بالكتاب المدرسي، أو يلخصها ليجعل عملية حفظها عملية سهلة، دون أن يحمل التلاميذ مسؤولية جمع المادة الدراسية من مصادر مختلفة وتنظيمها وتبويبها، والقيام بالنشاط العملي المتنوع المرتبط بالمادة الدراسية وتطبيقاتها.

وقد ادى كل ذلك إلى تحديد ما يدرسه التلاميذ مقدماً من جانب المتخصصين في المواد الدراسية وفرضه عليهم وإلزام المعلمين وادارة المدرسة بتنفيذه بدقة دون أي تعديل على الاطلاق.

تعقيب على النظرية الجوهرية:

يلاحظ على النظرية الجوهرية أنها اعتمدت على نظرية الملكات العقلية المستقلة التي ترى تدريب كل ملكة بمفردها عن طريق استخدام المواد الدراسية أو أساسيات المعرفة، في الوقت الذي أثبتت فيه النظريات الحديثة في التربية وعلم النفس التربوي أن الانسان كل متكامل بعقله ووجدانه وجسمه، ولا معنى للقول بأن العقل الانساني مكون من مَلَكَات، وأن كل مَلَكَة تعمل في انعزال عن الأخرى، وتحتاج الى نوع معين من المعارف والمعلومات تختلف عن المعارف اللازمة للملكات الأخرى. وقد ترتب على ذلك الدور السلبي للمتعلم أمام الدور الايجابي والنشيط للمعلم، وأصبحت المبادأة بيد المعلم لا بيد المتعلم، فالمتعلم ساكن، خانع مشاهد لمعلم متحرك، ناقل للمعرفة.

ويمثل كل ما تقدم سلبيات حقيقية في النظرية الجوهرية، أما إيجابياتها فتشمل الإهتمام بما هو اساسي، وصالح لكل العصور، أي اهتمامها بالأصالة، وذلك يعد اتجاهاً معاصراً الآن، كذلك اهتمامها بأهمية دور المعلم وإعداده وتكوين شخصيته، وهو اتجاه معاصر أيضاً، إذ أن منهجاً ضعيفاً في المحتوى ويعالج بطريقة جيدة من جانب المعلم هو في الحقيقة افضل بكثير من منهج غني في محتواه وسيىء في طريقة عرضه وتدريسه.

كما أن تلك النظرية تنادي بتربية اقل ذهنية إجمالاً، وذلك نظراً لأنها تهتم بتوافق الفرد مع بيئته المادية والاجتماعية، كما تستخدم انجازات الماضي كمصادر للمعرفة للتعامل مع مشكلات الحاضر، وإن كان ذلك على المستوى النظري فقط، حيث تركت للمعلم الحرية في الموقف التعليمي وحرمت المتعلم منها، فتغير الهدف من المعرفة وأصبحت المعرفة هي الهدف في ذاتها يحفظها التلاميذ من أجل اجتياز الامتحان فيها. ولكن يتفق كثير من المربين مع الرأي الذي يتساءل "هل مجرد حفظ المعلومات التي غالباً ما تنسى، يحقق للمجتمع تكوين مواطنين صالحين وقادرين على الاسهام في كل مواقع العمل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فيه؟ وهل مجرد حفظ المعلومات يساعد التلميذ على أن يكون عضواً نافعاً في

الأسـرة أو النادي أو الجمـعية الدينـية أو الثقافية، أو أن يتصـرف بصـورة رشـيدة فـي اقتـصـاديـاتـه سـواء فـي حـالة البـيع أو الـشراء أو البـنوك أو في حـال السـفر خـارج بـلاده؟ وهـل مـجرد حـفظ المعلومـات يسـاعد التـلـميذ علـى مزاولـة حـقـوقـه وواجـبـاتـه السياسية؟

إن المعرفة في ذاتها محايدة ولكن الاساءة اليها تأتي من طريقة تعاملنا معها واستخدامنا لها، وبمعنى أدق في كيفية عرضها داخل المنهج، وأسلوب معالجتها من جانب المعلم(1).

ثالثاً : النظرية البراجماتية

Pragmatism Theory

تعتبر هذه النظرية منبثقةً عن الفلسفة التربوية البراجماتية التي تعتبر اسـهاماً أمريكياً فريداً في الحقل الفلسـفي، وهي ترتبط تاريخياً بنظريات متنوعة عن طبيعة الذكاء والانسـان وعمليات التفكير التي تظهر في حل المشكلة.

وقد نمت الحركة البراجماتية نتيجة الاعتقاد بأن هناك علاقة بين الفكر والعمل، كما ترجع في الحقيقة الى الفكر التجريبي البريطاني الذي يركز على المعرفة الحسية حيث يذهب الى اننا نعرف ما تحسه حواسنا فقط.

وقـد قـام بتطوير هـذه النظرية ثـلاثة مـن المفكرين هم: بيـرس Peirce وجـيـمس James وديويDewey وإن كانوا يختـلفون عن بعضـهم بدرجة ملحوظة في وجهات نظرهم، حيث ارتبطت "براجمـاتية" بيـرس ببـعض الدوافع النقدية والعـملية، في حين صدرت "براجمـاتية" جيمس عن بعض البواعث الاخلاقية والدينية، بينما نجد لدى ديوي محاولة أصيلة من أجل الجمع بين الاتجاهين، مع الاهتمام في الوقت نفسه بتطبيق المنهج البراجماتي على الخبرة البشرية ككل.

هذا وإن أصل التسـمية "برجمـاتزم" Pragmatism يرجع الى بيرس (1839 – 1914 م) الذي استـعمل هذا الاصطلاح لأول مرة في مقـال نشرهُ في إحدى المجلات العلمية تحت عنوان: "كيف نوضح أفكارنا" وفيه يقرر أن فكرتنا عن أي شيء انما هي عبارة عن الفكرة التي نكونـها عن الآثار المترتبة على ذلك الشيء. وبمعنى آخر، فـانه لكي نصل الى الوضـوح في افكارنا عن موضوع ما، فاننا نحتاج فقط للنظر في الآثار النفعية التي يمكن تصورها متضمنة

(1) رجب الكلزة وعبد الله ابراهيم. – المرجع نفسه ص ص 18 - 26 .

في الموضـوع، وتغدو الأفكار صـادقة بقدر مـا تعيننا على الوصول الى علاقـات مشبـعة مع الأجزاء الأخرى لخبرتنا، والفكرة تكون صادقة بقدر ما نعتقد أنها مفيدة لحياتنا. وقد حول جيمس نظرية بيرس في "المعنى" الى نظرية في "الحقيقة" حيث ذهب إلى أن الشيء الحقيقي هو فقط الشيء المناسب في طريقة تفكيرنا، تمامـاً كالشـيء الصـحيح الذي هو فقط الشيء المناسب في طريقة سلوكنا، ومن ثم فالحقيقة لا تعني في مجال الأفكار والمعتقدات شيئاً آخر سوى ما تعنيه في مجال العلم، وصدق الأفكار انما يعني قدرتها على العمل أو على أداء وظيفة. كما أن الحقيقة في نظره ليست صفة ساكنة، ومن ثم فالأحكام المتعلقة بها تعكس الوقت والمكان والظروف التي تصدر عنها مثل هذه الأحكام، وليس هناك موضـع للتحدث عن حقيقة مطلقة أو عن "شيء في ذاته" يكون كل منهما فيما وراء الظاهرة.

ولقد تطورت البراجماتية وأعيدت صياغتها بجهود ديوي الناقدة، وتحولت الى نظرية فلسفية جديدة ربطت نظريتي المنطق والأخلاق وتخطت أقوى ثنائية في العصر الحديث، ممثلة في الفصل بين العلم والقيم وانفصال المعرفة عن الأخلاق. وعموماً فقد اهتم ديوي بعمل أنماط متكاملة للنشاط الانساني بدلاً من الاهتمام بالبحث العقلي عن الحقيقة، وعمل على الربط بين وجهات النظر المنطقية والسيكولوجية ليصيغ فلسفة تقيس أهمية الانسان في ضوء مجهوده وعمله، بدلاً من تحصيل المعلومات. وتتضـمن تلك الفلسفة إيماناً أعمق بقدرة الفرد على الاسهام في تطوير الجنس البشري.

وتركز البراجماتية على وظيفية المعرفة، وترى انها نتاج التفاعل بين الانسان وبيئته، كما انها ليست شكلاً نهائياً، بل عملية مستمرة، وذلك من منطلق أن العقل ناشط ومستكشف اكثر مما هو سلبي ومتقبل، كما انه لا يواجه عالماً منفصلاً وبمعزل عنه، اي أن الانسان لا يستقبل المعرفة ولكنه يكتسبها من خلال تفاعله مع الواقع الذي يعيش فيه.

وقد تم تطبيق البراجماتية على التربية من خلال الحركة التربوية التقدمية التي عارضت جمود التربية التقليدي، وتعلن تلك الحركة التقدمية بأن التربية في عملية تطور دائم، ولذلك يجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل المنهج في ضوء تغيرات المعرفة والبيئة، وذلك على اعتبار أن جوهر التربية – لدى التقدمي – ليس التكيف مع المجتمع، ولكنه يمثل إعادة بناء مستمرة للخبرة اتفاقاً مع ما يذهب إليه ديوي من اننا نصل الى تعريف فني أو إجرائي للتربية على انها إعادة بناء وإعادة تنظيم الخبرة، يضـاف الى معناها ويزيد من القدرة على توجيه الخبرة التالية.

وتنظر البراجماتية الى المتعلم على انه فرد يمر بخبرات، كما أنه مفكر ومستكشف، وأن الاهتمام والفضول لديه يدفعه الى التعلم. لذا، يجب أن نجعل ما يتعلمه الفرد متعلقاً بحاجاته واهتماماته الخاصة. ونتيجة لذلك، فإنه يجب أن نسمح للتلاميذ أن يتعلموا ما يحبون أن يستطلعون بأنفسهم شخصياً بدلاً من تزويدهم بمعلومات مختارة لهم من جانب الآخرين. وهكذا تقدم البراجماتية للتلاميذ المنهج الدراسي الذي يحتوي على الخبرات، والدراسات البحثية الاجتماعية، والمشروعات، والمشكلات، والتجارب، والتي اذا ما تمَّ تطبيقها بطريقة علمية وعملية دقيقة فانها ستؤدي الى تحقيق وظيفية المعرفة بالنسبة لكل مجالات المادة الدراسية. ولما كانت البراجماتية تؤمن بأن كل الأشياء في حال تفاعل وتغير، فانها ترى انه لا معنى للتركيز على المعرفة المطلقة، ومن ثم فان حاجات التلاميذ ورغباتهم وقدراتهم ينبغي أن تحدد ما يجب أن يتعلمونه. لذا، فانه يجب على المعلم البراجماتي أن يوجه، وأن يساعد، وأن ينصح المتعلمين وأن يبني الموقف التعليمي حول مشكلات معينة ذات اهمية حقيقية بالنسبة لهم، بحيث تؤدي بهم الى فهم افضل لبيئتهم الاجتماعية والطبيعية، وذلك تأكيداً لتوسيع مجال التعلم، بحيث يشمل الخبرة الاجتماعية بكاملها للصغار والكبار على السواء، وإعطاء اهتمام اكبر في الوقت نفسه لميول الفرد.

وتعتبر تلك المعتقدات البراجماتية مكونات لنظرية المنهج البراجماتي التي ترفض – كما يرى هولمز – ما تذهب اليه أفكار كل من النظرية الجوهرية والنظرية الموسوعية القائلة بأن هناك هيكلاً معرفياً يمكن تقسمه الى مواد. لذا، تقترح نظرية المنهج البراجماتي أن يتم تنظيم محتوى التربية وفقاً للمشكلات التي يواجهها التلاميذ. وهذا يرجع الى عيوب المدرسة التقليدية التي انتقدها ديوي وطالبها بأن تكف عن طريقتها التقليدية التي تعتمد على الكتاب المدرسي، وأن تقدم بدلاً منها الخبرات الحقيقية من الحياة. وينبغي أن يكون المنهج المدرسي هنا قائماً على الخبرات وألوان النشاط الاجتماعي الحقيقي، وذلك من منطلق أن المدرسة صورة مصغرة من المجتمع، هدفها الرئيسي تدريب التلاميذ على الحياة التعاونية ذات النفع المتبادل والاسهام في اصلاح المجتمع من خلال مسؤولياتها.

وهنا يظهر تركيز كبير في تلك النظرية على عمليات التعلم بدلاً من غاياته، كما أنها تفضل الطريقة العملية في التعليم والتعلم، لأنها تساعد التلميذ على تنمية التفكير بدلاً من حفظ الحقائق، كما أنه يجب أن يحل التعلم من خلال تطبيق اسلوب حل المشكلات بدلاً من التلقين للمادة الدراسية. وعليه، فان المرونة من أهم خصائص تصميم المنهج البراجماتي. كما تركز تلك النظرية على التجريب دون التركيز على جزء من المحتوى اكثر من الأجزاء الأخرى، كما انها تنادي بمدخل يدور حول الطفل أو المتعلم بدلاً من المادة الدراسية عند تنظيم المنهج.

وهكذا يعد المنهج المتمركز حول المتعلم أو الذي يدور حول التلميذ ثمرة من ثمرات هذا الفكر البراجماتي، حيث نظر ديوي في بداية القرن العشرين الى التعلم على أنه عملية استقصاء وبحث، بدلاً من استيعاب المعلومات بصورة سلبية. وقد أوضح ديوي ذلك قائلا: إن الاعتماد الزائد على الآخرين من أجل الحصول على المعلومات يمثل عملية منبوذة أو مبتذلة. ومنطلق الاعتراض على ذلك أن هؤلاء الآخرين وعلى رأسهم المعلمين يقدمون حلولاً جاهزة بدلاً من إعطاء الطالب المادة كي يستخدمها بنفسه في مواجهة موقف أو عند حل مشكلة.

ويعد منهج النشاط أحد التنظيمات المنهجية الحديثة الذي يرجع في أصله الى ديوي، حيث أنشأ أول مدرسة ذات نشاط معين عام 1896 ملحقة بجامعة شيكاجو كمحاولة تعاونية بينه وبين الآباء والمعلمين والمهتمين بالتربية لتنظيم العمل المدرسي تحت إدارته.

وقد اعتمد ذلك المنهج على أربعة دوافع أساسية ممثلة في: الدافع الاجتماعي الذي يظهر في رغبة الطفل في مشاركة خبراته مع من حوله من الناس، والدافع الانساني الذي يبرز في لعب الطفل وفي الحركات الايقاعية له وتشكيله للمواد الخام في صورة أشياء نافعة، وفي دافع الطفل للبحث والتجريب، كما يبدو في قيامه بعمل بعض الأشياء لمجرد الرغبة في معرفة ما يحدث نتيجة لعمله، وأخيراً الدافع التعبيري الذي يبدو في تعبير الطفل عن ميوله الانشائية، وفي اتصاله بغيره من الأطفال. وتعد تلك الدوافع الأربعة – في نظر ديوي – رأسمال بشري لم يستثمر. كما أن نمو الطفل وتطوره يتوقف على استخدامها بطريقة نافعة.

ويرى أحد فلاسفه التربية أن أفكار ديوي جيدة ومناسبة لمنهج المدرسة الابتدائية، ولكن بالنسبة للمرحلة الثانوية، يجب أن يؤدى التعلم الذي يُبنى على المادة الدراسية الى مستوىً عالٍ من التعلم والتمكن من المحتويات التي لها صلة بالحياة، وذلك لأنها تمثل الأدوات الضرورية للقوى الاجتماعية لشعبٍ يجاهد من أجل الوصول الى الأهداف المنشودة التي يتطلبها عصرنا.

تعقيب على النظرية البراجماتية:

مما لا شك فيه أن ديوي قد وجه الانتباه الى المتعلم والتركيز عليه في التربية بدلاً من التركيز على المادة الدراسية، وذلك من خلال معالجته الفلسفية لطبيعة الانسان وكيفية التفكير، حيث نظر الى العقل على انه ليس شيئاً ثابتاً، وانما هو عملية نمو ليس في انعزال عن الروح والجسم، وبالتالي تُعد التربية في نظرهِ عملية نمو شامل متكامل وهذا ضد التصور الثنائي للطبيعة الانسانية، كما رفض الفصل بين الفكر والعمل.

كما أدخل ديوي طريقة حل المشكلات في التدريس، التي تتمشى مع التفكير العلمي ضد الطريقة التقليدية القائمة على التلقين والحفظ، هذا بالاضافة إلى انه أشار الى التعلم عن

طريق العمل، بالاضافة إلى أنه نظر الى المدرسة على أنها صورة مصغرة من مجتمع التلميذ، وذلك من منطلق فهمهِ للتربية على انها الحياة وليس الإعداد للحياة.

وقد تبين من خلال المعالجة السابقة لتلك النظرية أنه تم تطبيق ذلك الفكر البراجماتي في ميدان التربية من خلال الحركة التربوية التقدمية التي جعلت "من المتعلم مركزاً لعملية التربية، بحيث توضع اهتماماته وحاجاته ومشكلاته وخبراته السابقة موضع الاهتمام عند بناء المنهج أو عند تنفيذه. كما أن المعلم في إطار هذا الفكر التقدمي يقوم بدور مختلف عن دوره في إطار الفكر التقليدي، حيث يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة، وذلك من أجل توفير أفضل الظروف والامكانات التي تساعد على تعلم الفرد. أما محتوى المادة التعليمية فقد أصبح المتعلم يصل إليه من خلال خبراته الجديدة القائمة على خبراته السابقة، بحيث لم يعد المحتوى متضمناً في كتاب مدرسي، وانما هو ما يصل اليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة. وبذلك اصبح النشاط المدرسي جوهر المناهج الدراسية التي تعكس هذا التفكير وليس قشوره ، وهذا ما يعكسه منهج النشاط، أحد تنظيمات المنهج التي تخدم المتعلم.

ومما يؤخذ على تلك النظرية، أنها نظرت إلى التربية على انها نمو، والنمو يؤدي إلى مزيد من النمو، ولكن النمو من حيث هو نمو لا يمكن ان يكون مبرراً لذاته حيث أننا نحتاج إلى معرفة أو غاية يتجه إليها هذا النمو، ونطلب عندما نكافح لبلوغ هدفٍ معين توفر اليقين والضمان بأن هذا الهدف مرغوب فيه في حد ذاته وليس قابلاً للاستبدال بهدفٍ آخر. كذلك هناك مجازفة في السماح لاهتمامات الطفل أن يكون لها كل هذا التأثير الكبير على ما يتعلمه. فمثلاً الى أي حدٍ ينبغي أن نطلق العنان لرغبة الطفل في أن يكون من تجار العملة السوداء أو من تجار المخدرات؟ وإلى أي مدى يجوز أن نشجع رغبته في امتلاك سيارة يؤدي بها ألعاباً بهلوانية في شارع مزدحم بالناس؟

كذلك من العسير النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة، إنه لا مفر من أن تكون المدرسة مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالقيود والمحظورات المختلفة عما نصادفه في الحياة بصفة عامة. إنها ليست مجرد موقف من مواقف الحياة، بل هي ايضاً مؤسسة تربوية تقوم بمهام لا تستطيع القيام بها المؤسسات الاجتماعية الاخرى.

وإذا كان التعلم عن طريق حل المشكلات يؤدي إلى قدر من الإنجاز الفكري الصحيح يزيد على ما تنجزه طرق التعلم الأخرى، فان هذه الدعوى لا يمكن التحقق منها. هذا بالاضافة الى ان كل طريقة في التدريس لها وظيفتها وأهميتها في معالجة جانب او بعض جوانب الموقف التعليمي التعلمي، ويمكن للمعلم أن يستخدم أكثر من طريقة في معالجة ذلك الموقف أو في توجيه المتعلم نفسه.

وإذا كانت حرية التعلم او المتعلم تمثل مبدءاً تربوياً مهماً، فهذا يصدق بدرجة كبيرة على طالب الدراسات العليا، ولا ينبغي للتعليم الاساسي والثانوي أن يتخذ المسلك ذاته. فالحرية في التعلم مرتبطة بالنضج الذهني للمتعلم. ولما كانت القدرة على التمييز بين الأساسي وغير الأساسي من المعرفة إنجازاً من انجازات الرشد أو البلوغ الى حد كبير، فلعل الأصح أن المعلم نفسه هو الذي ينبغي أن يوصل الى الطفل معظم ما يتعلمه.

ويمكن أخذ هذا الموقف بتحفظ، وذلك نظراً لأنه لا يصدق على كل المواد الدراسية ولكنه ينطبق بصفة خاصة على تعليم أو إدخال المهارات الأساسية والأولية في مواد دراسية مثل الرياضيات والعلوم واللغات، بحيث يمكن القول أن المتعلم عندما تتوافر لديه مهارات التعلم فانه يمكن أن يتعلم تحت توجيه المعلم وإرشاده[1] .

رابعاً: النظرية البوليتيكنيكية او التطبيقية

Polytechnicalisation Theory

تشير هذه النظرية إلى عملية تحويل محتوى التربية إلى اتجاه الفنون المتعددة، وذلك من منطلق وجوب النظر إلى كل جانب من جوانب المدرسة في ضوء علاقته بالحياة الانتاجية للمجتمع.

ويعد كتاب التعليم القومي والديمقراطي، من أهم وثائق التربية إبان الحقبة السوفيتية في روسيا، حيث يحتوي على أول معالجة لنظرية ماركس Marx وإنجلز Engels عن التربية والتعليم التطبيقي الذي أوضحته كروبسكايا Krupskaya – زوجة لينين – على أنه جزء من النظرية الشيوعية.

وتتمثل أهداف التربية وفقاً لتلك النظرية في تزويد التلاميذ بالمعرفة في الفروع الرئيسية للانتاج، وكذلك المبادىء العملية التي تعتمد عليها، واكسابهم عادة التعامل مع آلات العمل، ومساعدتهم في تنمية القدرات الفنية المنتجة، وإكسابهم حب العمل اليدوي وتقديره، وامدادهم بخلفية تقنية أو فنية واسعة، وإعطاء الشباب فرصة اختيار العمل المناسب والابداع في نوعية من الأعمال التي يتطلبها الانتاج.

ويدعم موقف تلك النظرية ما أظهرته أبحاث علماء الفسيولوجيا، وكذلك علماء التربية السوفييت من أن الترابط بين الأعمال العقلية والعمل اليدوي له تأثير مفيد على كل من النمو العقلي والجسمي للتلميذ، كما أن للعمل اليدوي دوراً حيوياً في التربية الخلقية للتلاميذ، وذلك عندما يدخلون في عدة علاقات مع زملائهم ومع الكبار في الوظيفة يتعودون من خلالها على العمل كجزء من فريق، كما يوحدون ميولهم واهتماماتهم الشخصية مع اهتمامات مجتمعهم.

---

(1) رجب الكلزة وعبد الله ابراهيم. – المرجع السابق ص ص 27 - 35 .

وهكذا يتأكد اهتمام النظرية التربوية السوفيتية باكساب الفرد الاتجاهات السليمة نحو العمل واحترامه وتقديره، اعتماداً على المعرفة بطرائق الانتاج والمهارات الفنية وأسسها النظرية، بحيث يكون التعليم ممتزجاً بالعمل ذي النفع الاجتماعي.

وبذلك تعد التربية البوليتيكنيكية او التطبيقية ظاهرة روسية سوفيتية المنشأ، تنطلق من أيديولوجية مؤداها أن اتجاه الانسان نحو العمل يُعد اساساً حيوياً وأخلاقياً، كما ان الحياة نفسها تدور حول أنواع النشاط الاقتصادي. ولذلك ينظر المربون السوفييت الى عملية التربية على أنها تحقيق أقصى نمو ممكن لقدرات الفرد، لكي يفي بمسؤولياته كمواطن سوفيتي ويرتقي بنمو، مجتمعه الشيوعي، ومن ثم فان التعليم البوليتنيكي او التطبيقي ليس مسألة تربوية مجردة، بل مسألة اجتماعية وضرورة تاريخية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقضاء على التناقض بين العمل اليدوي والعمل العقلي، وبين المدينة والقرية، كما يرتبط ذلك النوع من التعليم في الوقت نفسه بالتقدم التكنولوجي.

ولقد طور لينين Lenin فكرة التربية البوليتكنيكية أو التطبيقية، حيث نظر الى جميع جوانب الثقافة والتربية الشعبية وعلاقتها بالظروف المادية للحياة الاجتماعية، واقترح بأن يكون العمل الانتاجي متحداً مع التعليم، من أجل تحقيق تنمية شاملة للجيل الصاعد. وأشار في ذلك الى انه "يستحيل تصور مجتمع المستقبل بدون اتحاد العمل الانتاجي بالتعليم والتربية، ولا يمكن الوصول الى المستوى الذي تتطلبه المستويات الفنية لهذا اليوم الا بتوازي العمل الانتاجي مع التعليم والتربية.

أي أن مبدأ التربية التطبيقية - بالنسبة للينين - يتطلب تحقيق أقصى نمو ممكن لقدرة الفرد على تطبيق معرفته في موقف عملي، وأن يكتسب علاقاته في نظام الانتاج الاجتماعي، كما يتطلب أيضاً استعداداً وقدرةً على المشاركة في هذا الانتاج.

وترتبط تلك النظرية أيضاً بالمفاهيم الماركسية عن الانسان والعمل والمعرفة والمجتمع، فقد نادى ماركس بالنموذج النشط للانسان، حيث يستطيع الانسان تغيير طبيعته بالعمل في العالم الخارجي أو الظروف الخارجية من أجل تغييرها. فالانسان لا يعيش فقط في الطبيعة ولكنه يشكلها، كما أن الطبيعة لا يمكن فصلها عن الانسان، ولا يمكن فصل الانسان عنها، وأن الطبيعة لا تكون بدون التدخل الانساني، كما أن الطبيعة التي لم يعمل فيها الانسان تبقى ذات قيمة جوهرية منتظرة التحقيق. وهذا ما اكده ماركس عندما قال (إن العمل بادىء ذي بدء فعل يتم بين الانسان والطبيعة، والانسان نفسه يلعب بالقياس الى الطبيعة دور القوة الطبيعية، ولكنه في الوقت الذي يمارس فيه تأثيره على الطبيعة الخارجية ويعدل منها، نراه أيضاً يعدل من طبيعته الخاصة، وينمي ما يكمن فيها من ملَكَات).

وقد انعكست تلك المفاهيم الأيديولوجية على تنظيمات المنهج لتحقيق الوحدة بين التعليم والعمل النافع اجتماعياً، وبذلك وجدت النظرية البوليتكنيكية او التطبيقية للمنهج مكانها في النظام التعليمي السوفيتي، كما جذب المحتوى وأساليب أو طرق التدريس المستخدمة في التطبيق العلمي والعملي للتربية البوليتكنيكية اهتمام المربين السوفيت بعد الثورة البلشفية عام 1917 .

وهكذا أصبحت البوليتكنيكية مبدا - او موقفاً نظرياً - يتخلل جميع المواد الدراسية ويوجه تدريسها، ويشمل العلوم الانسانية والطبيعية والدراسات العملية، وهو لا يهدف الى اعطاء التلاميذ معلومات ومهارات علمية عملية تتعلق بالصناعة والزراعة فقط، بل ويهدف كذلك الى غرس وتكوين عادات عقلية وخلقية تتعلق بعمليات الانتاج المختلفة.

وقد قامت - كروبسكايا - بترجمة آراء وأفكار ماركس وإنجلز ولينين عن التعليم البوليتيكنيكي إلى واقع عملي في مناهج التعليم، كما وضعت أساساً يجب أن تقوم عليه المناهج البوليتكنيكية، بحيث تعكس العلاقة بين عمليات الانتاج والعلوم المختلفة وخاصة الفيزياء، حيث اقترحت عدداً من الصور التي يمكن ممارسة الفنون المتعددة عن طريقها مثل: الورش التعليمية التي تعتبرها من أهم وأيسر الوسائل المتاحة لتطبيق النظرية البوليتكنيكية في المدرسة العامة، بشرط أن تكون تلك الورش مرتبطة بالانتاج الاقتصادي للمصانع والمزارع في المجتمع. كما اهتمت - كروبسكايا - إضافة إلى ذلك ببعض العناصر الأخرى المساعدة في تحقيق النظرية البوليتكنيكية مثل النشاط خارج الحجرة الدراسية، وخارج المدرسة، بشرط أن يهدف ذلك الى تنمية اهتمام التلاميذ بالتكنولوجيا، وتتمثل أهم انواع النشاط التي اقترحتها في الحلقات الدراسية التكنولوجية، والمراكز التكنولوجية للأطفال، وقراءة كتب تكنولوجية، وزيارة المتاحف.

وعموماً، فإن تنظيم المنهج المدرسي وفقاً لتلك النظرية يتم بطريقة تمكن التلاميذ من التعود على المبادىء النظرية الأساسية، والمبادىء العملية للانتاج الحديث، والمشاركة في العمل النافع اجتماعياً. لذا، يتم تنظيم المواد الاجبارية والمقررات الاختيارية وأنواع النشاط الزائد بحيث تحقق الوحدة بين النواحي النظرية والعملية للانسانيات (العلوم الانسانية) وبين العلوم والتكنولوجيا.

ويتم تنفيذ النظرية التطبيقية في الأنظمة التعليمية الاشتراكية التي ما زالت متبقية حتى الآن، ففي الصين على سبيل المثال، يعتمد التعلم على الانتاج، وترتبط النظرية بالتطبيق، هذا بالاضافة الى عدم اقتصار التعليم على المدرسة فقط بل يتعداه الى المصانع والمزارع ووحدات

الجيش في المناطق المجاورة. الى جانب ذلك تمّ تأسيس مصانع ومزارع صغيرة في المدارس الاساسية والثانوية ويدعى العمال والفلاحون والجنود للتدريس فيها على أساس جزء من الوقت.

تعقيب على النظرية البوليتكنيكية:

يتضح من معالجة النظرية التطبيقية للمنهج أنها تناولت جوانب مهمة لا يمكن إغفالها مثل: احترام العمل اليدوي، وإزالة التفرقة بين المواد النظرية وتطبيقاتها العملية، والاهتمام بالانتاج من خلال إكساب التلميذ مهارته، وربط التعليم بالمجتمع، وتحقيق انتماء التلاميذ له.

ولكن يمكن القول أن الماركسية – كنطاق ايديولوجي – للمنهج البوليتكنيكي تكتسب صفة التطرف في نظرتها الى قيمة العمل في المجتمع وذلك في ضوء نظرتها الى الدين، ورفضها لكل نزعة تأليهية، حيث وقد دلل على ذلك ماركس قائلاً (إن العمل هو خلق ذاتي مطلق، وأن مصير الانسان لا يتصور إلا في علاقته بالطبيعة من جهة ما، وبغيره من الناس من جهة أخرى، دون أن يكون هناك مكان لأي مبدأ متعال، أو لأية حقيقة مطلقة فيما وراء هذا النشاط الانساني الذي بمقتضاه يخلق الانسان نفسه بنفسه). هذا بالاضافة الى ان التعليم البوليتكنيكي أو التطبيقي قد خيب الآمال بالنسبة للتأثير الاجتماعي المتوقع منه فيما يتعلق بتكوين اتجاه إيجابي نحو العمل اليدوي في كثير من الأحيان.

كذلك تركز تلك النظرية على المجتمع بدرجة أكبر من تركيزها على الفرد، حيث أن التربية السوفيتية لا تهدف الى القضاء على الفردية ولكنها أيضاً لا تعمل على غرسها وتربيتها أو تأكيدها. اي أن الفرد لا يشغل بالها بحيث تعتبره هدفها ولكن كل اهتمامها موجه ناحية المجتمع في المقام الأول.

محاولات معاصرة حول نظرية المنهج:

قد يستغرب الكثير من المربين بانه خلال عقود طويلة من الزمن لم يتم ايجاد نظرية متفق عليها للمنهج المدرسي، فما الداعي للإستمرار في التفكير والتأمل ومحاولة البحث عنها. كما استمر المربون في الاعتقاد بأن النظرية قادرة على انتاج فرضيات يمكن فحصها أو اختبارها بطريقة علمية دقيقة، وأن النظرية يمكن لها أن تمكن هؤلاء المربين من وصف الحقيقة، ولكن الأكثر اهمية أنها بدأت في توضيحها، وأنها تستخدم كخريطة تبين السياسة التي نتبعها وما ينبغي القيام به من أجل المنهج المدرسي.

ومع ذلك فما زال التحدي ماثلاً، حيث أشارت مكوتشيون McCutcheon إلى أن هناك أمثلة قليلة على نظريات المنهج التي أدت الى تكامل البيانات والمعلومات الناجمة عن عمليات التحليل والتفسير والفهم المتعلقة بقضية المنهج المدرسي[1]

ويبقى المهتمون بالمناهج في حاجة ماسة الى المزيد من الأمثلة التي لها قيمة واضحة بالنسبة لهم من ناحية، والتي يتم اشتقاقها من ميادين المعرفة المتعددة مثل علم النفس وعلم الاجتماع من ناحية ثانية. وقد طرح عدد آخر من علماء المناهج هذه القضية وذلك بالتركيز على كيفية مساهمة مختلف النظريات السيكولوجية في التفكير بموضوع المناهج وتطبيقاتها[2].

وأوضحت أنيون Anyon بأن الاستقصاء والتنظير في ميدان المناهج مرتبطان أصلاً بنظرية علم الاجتماع، وأن النظرية يجب أن يتم توضيحها من الناحية الاجتماعية، وأن تتعامل مع بيانات ومعلومات اجتماعية، وأن تكون منتظمة، وأن توضح ما هو منظم اجتماعياً. فاذا ما كانت هناك رغبة لجعل نظرية المنهج جزءاً من نظرية علم الاجتماع، فانه يجب أن يتم وضعها ضمن نظرية موسعة حول المجتمع.

ومع أن انيون لم تطرح نظرية للمنهج المدرسي، إلا انها اشارت الى أن نظرية المجال الموحد في المنهج سوف تحدد عمليات الترابط الدقيق بين المعرفة المدرسية، والعملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة، والظروف الاجتماعية السائدة، والتغيرات التاريخية التي مرَّ بها المجتمع ذاته. فمثل هذه النظرية يمكن لها أن تحدد الأسباب أو المبررات وراء ظهور المتاعب والآلام التي يعاني منها المجتمع وتطرح التوجهات الملائمة لعلاج ذلك بنجاح(3).

وأكد بعض المهتمين بنظرية المنهج على ضرورة قيام التربويين باشتقاق نظرية المنهج من خلال تحليلاتهم للمنهج المستخدم في الواقع المدرسي. فقد أخطأ ووكر Walker عدة مرات عندما بالغ في التركيز على وصف الاجراءات لبناء المنهج، في الوقت الذي لم تقدم هذه الاجراءات الاهتمام الكافي لكيفية ذلك البناء أو لطبيعة البرامج المطورة. وأوضح ووكر أيضاً بأن نظريات المنهج يمكن لها أن تساعد علماء المناهج في النظر الى المنهج من زوايا مختلفة لطرح تفسيرات جديدة عنه. فهو يرى بانه يمكن رؤية النظريات كعائلات متجمعة، كل عائلة لها هدف مختلف بل ونمط معيشي مختلف. ومع ذلك، فان جميع النظريات تركز على عمليات التبرير وتشكيل المفاهيم، والتدريب أو التمرين.

---

(1) McCutcheon, Gail (1982). "What in the world is Curriculum Theory. **Theory Into Practice** (winter, 1982), pp. 18 - 22.

(2) Wolfson, Bernice J. (1985). "Psychological Theory and Curriculum Thinking" In A. Molnar (Editor). **Current Thought on Curriculum.** Alexandria, Virginia: ASCD. pp 53 - 72.

(3) Anyon, Jean (1982). "Adequate Social Science, Curriculum Investigations, and Theory." **Theory Into Practie,** (Winter, 1982). pp. 34 - 47.

وأضاف ووكر في هذا الصدد قائلاً "إن بعض النظريات المتطورة قد تمّ طرحها في المجتمع دون التأكد من مدى ملاءمتها لذلك المجتمع، في حين تمّ طرح نظريات متطورة اخرى بعد مراعاة التطورات المختلفة للمجتمع وبشكل يناسب التغيرات فيه، مما جعلها اكثر نجاحاً في التطبيق واكثر قبولاً من الناس".(1)

وفي الوقت نفسه أشار بارون Barone بأنه ينبغي على علماء المناهج أن يهتموا بتحليل كيفية بناء المنهج واستخدامه. فالنظرية اذا ما تمّ إدراكها بدقة، فانه يمكن لها أن تساعد المتخصصين في عملية التطبيق من وضع الخطط واستخدام المنهج الحقيقي. ويمكن لرؤية بارون لنظرية المنهج أن تؤدي إلى ايجاد صدىً كبيرٍ وواسعٍ إذا ما أخذنا في الحسبان نوعية الخبرات التي يمر بها الطلبة في المدارس وكيفية تفاعلهم معها، والمسؤوليات التربوية الملقاة على عاتقهم، وذلك في ضوء ربط المنهج المدرسي بحياة التلاميذ اليومية.

ولقد وضع بارون نوعَ نظرية المنهج الذي يدافع عنه ضمن الانتقاد التقليدي للاستقصاء الاجتماعي، حيث أوضح أنه بسبب كون النظرية تحرص على التعامل مع القضايا الحقيقية للعالم، فان نمط الاستقصاء الذي يؤدي اليها هو نمط تجريبي، وما لدينا من عبارات نظرية فانها كالقصة التي ينبغي على القارىء ان يحكم فيما إذا كان باستطاعته استخلاص أية تعميمات ترتبط بمواقف اخرى. فالعبارة النظرية تخبرنا بما يحدث في موقف معين وتؤدي الى تزويدنا بفكرة عما يمكن أن يحدث في موقف مشابه، حيث يتم طرح احتمالات ممكن حدوثها وممكن عدم حدوثها اكثر من طرح تنبؤات مستقبلية دقيقة(2).

وأكدت فلانس Vallance على أن نظرية المنهج هي في واقعها نظرية عملية وتقوم اصلاً على مواقف حقيقية مثل التنظير في المنهج المستخدم في كل مدرسة. ومن هذا المنطلق، فان علماء المناهج يتشجعون من اجل القيام بعمليات المسح والتحليل والتركيب واختبار المعرفة المتاحة حول مشكلات المنهج المدرسي. كما أن عليهم أن يتفحصوا البيانات والمعلومات المتوفرة عن ذلك المنهج وجعلها ذات معنى.

وأشارت فلانس كذلك إلى أن البيانات التي تتم ملاحظتها ربما تكون جزءاً من حقيبة مناهج، أو كتباً دراسية مقررة تمّ شراؤها عن طريق المنطقة التعليمية أو الادارة المدرسية. ومع ذلك، فان البيانات التي يراجعها المهتمون بنظريات المنهج ربما تكون مختلفة عن تلك البيانات التي يعمل المعلمون على تقييمها داخل الحجرة الدراسية(3).

(1) Walker, Decker F. (1982) "Curriculum Theory is Many Things to Many People" **Theory Into Practice,** (Winter, 1982), pp. 62 - 65.

(2) Barone, Tom (1982) Insinuated Theory from Curriculum - in Use." **Theory Into Practice** (Winter, 1982). pp. 38 - 43.

(3) Vallance, Elizabeth (1982). "The Practical Uses of Curriculum Theory" . **Theory Into Practice** (Winter, 1982), pp 4 - 10.

توجيهات للمستقبل

مهما اختلف المهتمون بنظرية المنهج المدرسي في آرائهم، فانهم يشتركون في الاهتمام العام الذي يدور حول ايجاد معنى لكل من الخبرة البشرية والمعرفة الانسانية للرقي بكفاءات الناس ومهاراتهم وفهمهم وقيمهم التي تمكنهم من النمو والطموح بدرجة اكثر فاعلية. وفي هذا الصدد، فقد أشار احد المربين قائلاً: (من أجل الأخذ بالحسبان النوعية المتميزة للخبرة البشرية، فإن من الصعوبة بدرجة كبيرة التنظير فيها).

وفي حالات كثيرة فان الخبرة تمثل مصطلحاً نظرياً غامضاً، حيث يصعب وصفه أو تحديده بدقة حيث تشير الخبرة الى مجموعة واسعة ومعقدة من الظواهر البشرية التي تجمعت معاً كي تشكل الحياة برمتها، بدرجة يصعب على نظرية واحدة بعينها تدور حول طبيعة الخبرة أن تكون كافية. لذا، فان المربين أمام تحدٍ كبيرٍ من اجل تطوير منهج يساعد المتعلمين على النجاح في خبرتهم الحياتية.

المنحى المتوازن لنظرية المنهج:

لقد سيطرت المدرسة التقليدية النظرية للمنهج على الأمور معظم القرن العشرين ولا سيما في مجال البحث، حيث اعتمدت اساساً على التقصي الكمي أو العددي. فالتحقق من الأمور بطريقة امبريقية او عملية تجريبية اصبحت المعيار الأساس، وأن الحجرة الدراسية قد تمَّ النظر إليها كمختبر لمجموعة من المتغيرات وضمن جو تمَّ التحكم فيه من جانب الباحثين.

ومع أن هذا النوع من البحث هو قانوني وجائز في ميادين المناهج المدرسية وأنه سوف يضيف اللمعان المطلوب للنظريات المنهجية الموجودة، إلا ان الكثير من المعلومات يمكن اكتسابها ايضاً من البحوث الكيفية التي يمكن تطبيقها في البيئات التربوية المختلفة. فمن طريقة القيام بدور الملاحظين المشاركين لما يجري في الصفوف الدراسية، فانه يمكن للمنظرين التعرف إلى انماط المواد التعليمية المستخدمة وطبيعة التفاعلات الصفية وما يتبع ذلك من انشطة يقوم بها المتعلمون انفسهم. كما يمكن عن طريق تطبيق الاساليب العرقية والاجتماعية والتاريخية ان يطرحوا اسئلة مهمة تدور حول طبيعة عمل المدارس، والسبب في وجودها، وكيف يتعلم التلاميذ فيها.

وقد بدأ علماء المناهج يتأكدون من انه اذا كان لا بد من طرح نظريات جديدة للمنهج المدرسي فانه لا بد من اكتشاف ووصف كيف يتعامل المعلمون مع محتوى ذلك المنهج وكيف يتعامل التلاميذ مع الخبرات التعلمية داخل المدرسة وخارجها تحت اشراف المدرسة ذاتها.

فاذا ما لاحظوا بدقة ما يحدث بالفعل، فانهم سيحصلون على معنىً اكثر عَمقاً للتربية. إنهم سيرون ما تمّ بالفعل بالنسبة للمنهج وسوف يتأكدون مما ينبغي عليهم القيام به.

وبالنسبة لأصحاب وجهة النظر التقليدية الذين يستخدمون اجراءات احصائية او كمية متطورة، فانهم سيتأثرون بقيمهم وبوجهات نظر العالم من حولهم. وينطبق هذا أيضاً على اصحاب وجهة النظر النوعية او الكيفية. فقد اشارت ولفسون Wolfson إلى أن كل فرد في هذا العالم يتحدث من المنظور الخاص به، والذي يعكس تاريخ حياته ومساهماته في البيئة المحيطة به، كما يعكس، مجموعة من المعتقدات والقيم التي يؤمن بها. وأضافت ولفسون قائلة بأن هذا الفرد يتحدث أيضاً ضمن سياق خاص لظروف الحياة الموجودة حوله وضمن اطار زمني معين. ويتعامل اصحاب وجهتي النظر الكمية والنوعية مع الواقع من خلال منظور كل منهم، مهما كانوا علميين أو فلاسفة أو تجريبيين أو فنيين نظريين.

ويبتدع المهتمون بالبحوث الكمية طروحات من أجل تحقيق أهداف متنوعة، حيث يستطيع المنظرون استخدام هذه الطروحات لاشتقاق معنىً واضحاً لميدان المناهج والسير في مسار معين له، في الوقت الذي تتناقض البحوث الكيفية مع المضمون ومع ما ينبغي أن يكون.

ورغم كل هذا، فان معظم (ان لم يكن جميع) البحوث في مجال المناهج قد ركزت على اكتشاف مبادىء فاعلة ومفيدة، ولكن التركيز على المجال ككل غالباً ما يُعطي معلومات دقيقة في المستوى العام فقط وليس في المستوى الخاص مثل موضوع معين أو صف دراسي محدد.

ومن أجل الحصول على صورة واضحة لصف من الصفوف أو موضوع محدد من الموضوعات، فان المنظرين بحاجة الى المشاركة الفعلية في بحث اجرائي يتم تطبيقه داخل الحجرة الدراسية من جانب المعلمين الذين يواجهون مشكلات معينة. وان قيمة البحث الاجرائي ليست في الحكم عما اذا تمّ تشكيل المبدأ العام أم لا، وانما التأكد فيما اذا كانت الخطوط العريضة التي تمّ اشتقاقها من ذلك البحث سوف تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية. فقد عمل كل من مكنزي Mackenzie وهيلداتابا Hilda Taba على مشاركة المعلمين في الاجراءات البحثية الكثيرة، حيث قاموا بتوجيه المعلمين الى ملاحظة طلابهم وجمع البيانات والمعلومات التي يمكن أن تساعدهم في التوصل إلى استنتاجات حول الاجراءات الأفضل والترتيبات الأكثر فاعلية للتعامل مع محتوى المنهج. ومع ذلك، فان الكثير من المعلمين ليست لديهم الخلفية المعرفية الجيدة في مجاليّ تصميم المنهج وتطويره. اضافة إلى ذلك، فان الباحثين في مجال المنهج المدرسي على يقين بأن لدى المعلمين الامكانيات العلمية والعملية بأن يساهموا في عمليات البحث والتنظير في مجال المنهج المدرسي حسب قدراتهم وامكانياتهم وظروفهم، وذلك لأن الوقت قد حان كي يعمل الباحثون والمتخصصون

في المنهج المدرسي جنباً الى جنب مع المعلمين كفريق واحد من اجل تطوير المنهج المدرسي ووضع ليس البرامج المدرسية الفاعلة للمتعلمين الذين يحرصون على خدمتهم فحسب بل والوصول أيضاً الى نظريات منهجية تناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين ضمن الخطوات العلمية الدقيقة التي تمّ توضيحها في هذا الفصل.

تعقيب على النظريات الأربع للمنهج المدرسي:

إن النظريات الأربع السابقة للمنهج المدرسي والمتمثلة في الموسوعية والجوهرية والبراجماتية والتطبيقية قد وجهت النظر الى الاهتمام بجوانب متعددة في مجال المنهج. فمثلاً أوضحت النظرية الموسوعية الاهتمام بالمعرفة في شموليتها من أجل تنوير العقل، بينما أشارت النظرية الجوهرية الى الاهتمام بالأصالة بالنسبة للتراث الثقافي من خلال الاحتفاظ بما هو جوهري وأساسي فيه، بالاضافة الى إبراز دور المعلم وإعداده، في حين أن النظرية البراجماتية وجهت الانتباه الى المتعلم والتركيز عليه بدلاً من التركيز على المادة الدراسية والمعلم ومدى انعكاس ذلك على كل المواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج، بينما حولت النظرية البوليتكنيكية الاهتمام الى المجتمع من خلال ربط التعليم بالعمل الانتاجي.

اي أن تلك النظريات الأربع تفاوتت في تركيزها على قضايا ثلاث هي: المعرفة والفرد والمجتمع، وذلك عند نظرها لبناء المنهج المدرسي وتنفيذه. فبينما ركزت النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية على المعرفة، نجد أن النظرية البراجماتية اهتمت بالمتعلم، على عكس النظرية التطبيقية التي ركزت على المجتمع في المقام الأول، وذلك من منطلق ان النظرية البراجماتية للمنهج تنتمي الى فلسفات التربية التي تركز على الاهتمام بالفرد على حساب الجماعة. كما أن النظرية البوليتكنيكية للمنهج تنتمي إلى فلسفات التربية التي تهتم بالجماعة وتدور حولها، وتعتبر الفرد مجرد (حيوان اجتماعي) لا إرادة له ولا اختيار ولا طموح، لأن ذلك سبيل ما عرف عنه من طغيان وفساد، وانقضاض على حقوق غيره، أو حقوق الجماعة، كلما اتيحت الفرصة له. ومن ثم يجب تجريده من هذه النزعات الخطرة، وعدم الاعتراف له بأي بناء معنوي، أو كيان فردي يقوم على الإرادة والاختيار، وان يكون مجرد آلة تعمل في الانتاج العام وفق ما توجه إليه أو تساق، دون إرادة، أو اختيار، فانما الارادة للسائق وحده، وهو الدولة.

ولكن كيف يمكن الاستفادة من تلك النظريات على اختلافها عند تحديد ملامح النظرية العامة للمنهج؟

من المنطقي – قبل الاجابة عن هذا التساؤل – الأخذ بالرأي القائل انه يجب علينا – نحن العرب – أن نعود الى أنفسنا، والى تراثنا، وعلى اساسه نأخذ من الغرب والشرق على حدٍ

سواء ما يناسبنا، ويناسب ذلك التراث، وذلك على أساس أن عدم توافر نظرية تربوية في مجتمع ما يعني أن ينقل هذا المجتمع نظرية تربوية لمجتمع آخر، يرجو تربية أبنائه في إطار مختلف، وإذا جاز النقل هنا فيجب أن يخضع للدراسة والتمحيص الدقيقين من أجل بناء نظرية تربوية خاصة مع إدراكٍ لكافة أبعاد النظرية التربوية للمجتمع المأخوذ عنه.

ومن ثم فانه في ضوء معالجة النظريات السابقة، يمكن تحديد ملامح النظرية العامة للمنهج متمثلة في : المعرفة، والمتعلم، والمجتمع، وذلك في اطار ثقافتنا التي تقوم في جوهرها على فكرة "الوسط العدل". أي عدم المغالاة في جانب والتقصير في جانب آخر، ذلك لأن في الغلو مبالغة في علاج الأمور المادية أو العقلية أو الروحية، كما أن في التقصير الاهمال الواضح لمعالجة مثل هذه الأمور.

وترجع المغالاة في النظريات الأربع السابقة وتركيزها على جانب واحد فقط (إما المعرفة، أو المجتمع، أو الفرد وتقصيرها في بقية الجوانب) إلى افتقار كل منها الى منطق "الوسط العدل" الذي تقوم عليه ثقافتنا، أو يجب أن تقوم عليه، تطبيقاً لقولهِ عز وجل: "وكذلك جعلناكم أمةً وسطاً" وانسجاماً مع حديث الرسول صلى الله عليه وسلم "لاَ ضرر ولا ضرار" فلا تظلم الأغلبية الفرد.ولا يظلم الفرد الأغلبية، كما هو جاري العمل به في النظام الراسمالي أو النظام الشيوعي؛ إنما الاسلام يربط بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة برباط من الايثار والألفة والمودة والرحمة، مما لا نجده في أي من النظم والشرائع الوضعية، وما دامت القواعد الاسلامية تستهدف خير الفرد والجماعة، فانها تنشد المساواة الحقة.

ومن ثم يجب أن يهدف التعليم لأعضاء المجتمع – من خلال المنهج – تحقيق المصلحة والنفع للجماعة والفرد معاً، لأن أي تعارض بين مصلحة الجماعة ومصلحة الفرد يؤدي إلى فقدان التوازن والدافع، وهما صمام الامان في اي مجتمع، ومن ثم فان تغليب مصلحة الفرد على الجماعة او تغليب مصلحة الجماعة على الفرد يعد اسرافاً وغلواً على منطق الوسط العدل الاسلامي.

ويمكن تطبيق ذلك المنطق على الجوانب المهمة التي أثارتها النظريات الأربع في ميدان المنهج على النحو الآتي:

(أ) بينما نادت النظرية الموسوعية بتحرير العقل وتنويره بالمعرفة واهتمت بالعقل فقط في الانسان، نجد نظرية الوسط العدل الاسلامي تهتم بتحرير العقل من الأوهام والخرافات والأباطيل، بالاضافة الى تحرير النفس من الخوف أو الجُبن، وتحرير الجسم من سيطرة اللذات والشهوات، كما لا تمنع الجسم من اشباع حاجاته بالطرق المشروعة بلا إفراط أو تفريط أو بلا غلو أو تقصير.

لذلك نجد النظرية الموسوعية تهتم بالعلوم التي تنمي العقل وتسهم في تنويره فقط، أو بمعنى أوضح تهتم بعلوم الدنيا الموجهة نحو خدمة العقل، بينما تهتم نظرية الوسط العدل في التربية الاسلامية بالعلوم التي تسهم في تنمية جميع جوانب شخصية الفرد، بحيث توجهه الى الحياة الكريمة وتكسبه الأخلاق الفاضلة وتنمي عقله بما يفيده في كسب العيش والترقي في الحياة الاجتماعية وتفيده في آخرته. أي أن المنهج المدرسي في ظل نظرية الوسط العدل الاسلامي يهتم بالجانب الروحي والجانب المادي في المعرفة معاً، بحيث يسيران جنباً إلى جنب، فيغذي الروحي المادي بأهدافه ومقوماته الاسلامية، وينشط العمل المادي فيدفع الروحي إلى الايجابية والجهاد والسعي من أجل الرزق، فلا تتحكم المادية فتصير إفراطاً، ولا تحكم الروحية فتصبح تفريطاً وتقصيراً. وبمعنى آخر، فانه إذا كانت المعرفة في ظل النظرية الموسوعية تهتم بتنوير العقل من أجل التحرر من أوهام المجتمع وخرافاته والثورة عليه، فهذا التنوير (دنيوي) بينما المعرفة في ظل نظرية الوسط العدل الاسلامي تستهدف تنوير العقل أيضاً، ولكن من أجل أن يعيش صاحبه حياة كريمة تنطلق من القيم والمبادىء الدينية وذلك على أساس "أن الشطر الروحاني له الأولوية على الشطر المادي، فهو الذي أوجده، وهو الذي يسيّره، وهو الذي يحدّد له الأهداف، كما أنه لا بد للروح أن تستند إلى العلم بوصفه مرشداً في عالم الواقع، ولا بد للعلم أن يتجه إلى الروح للاهتداء إلى معنى الحياة، وقد حقق الاسلام هذا التوازن بشكلٍ دقيق ووثيق.

(ب) كذلك إذا كانت النظرية الجوهرية قد اهتمت بأساسيات المعرفة في التراث الثقافي والمحافظة عليها ونقلها إلى الجيل الأحدث، فإن نظرية الوسط العدل لا تهتم بهذا الجانب فقط في التراث، بل تأخذ منه أيضاً القيم وكلُّ ما من شأنه تغذية الجانب الروحي. أي أنّها تجمع بين أساسيات الجانبين: المادي من خلال القيم المستمدة منه، وذلك من أجل إحياء التراث الثقافي محافظة عليه، والاستفادة منه في مواجهة الحاضر والاعداد للمستقبل، وذلك ما يدعمه المنطق القائل "إن الجمع بين العقل والوجدان لا يتمثل في تراث ثقافي يمثل الوضوح الذي يتمثل به في الثقافة العربية وإرثها"، أصالة معرفية، بينما هي في ظل الوسط العدل أصالة معرفية وقيمة من أجل الاسهام في تغذية العقل والوجدان معاً. أي أن المنهج المدرسي في ظل منطق الوسط العدل - في هذا الجانب - يهتم بالعلوم والمواد الدراسية التي توصل إليها السابقون، مع عدم إهمال ما طرأ عليها من تغيير بالتعديل، أو بالاضافة. كما أنه لا ينظر إليها أو لا يعالجها على أنها غاية في حد ذاتها، بل يقدمها للمتعلم على أنها وسيلة تفيده في مواجهة حياته وتدعم سلوكه بما تكسبه من اتجاهات نحو قيم مرغوب فيها.

(جـ) وإذا كانت النظرية البراجماتية قد أعطت للمتعلم الحرية في الموقف التعليمي بشكل زائد، فإن المتعلم في ظل موقف الوسط العدل يتمتع بحرية معتدلة قائمة على النصح والإرشاد والتوجيه، يتخذ من المعلم قدوة، مع عدم اهمال المعلم لحاجات المتعلم واهتماماته وقدراته وميوله. كما يوجد فرق بين المعلم الموجه والمرشد في ظل النظرية البراجماتية، والمعلم الموجه والمرشد في ظل الوسط العدل. فالأول موجه نحو التمكن من الموقف التعليمي الذي يسهم في جعل المتعلم أكثر حرية في مواجهة المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته في نطاق الفكر، دون أن تكون هناك قيم تحكم سلوكه الاخلاقي. فالمعلم موجه دنيوي فقط، بينما الثاني موجه نحو الدنيا والدين في حدود قدراته، ومن هنا اتسم ذلك المعلم بالقدرة بمعناها الأوسع والأشمل، بمعنى عدم الاقتصاد على المعرفة فقط ولكن أيضاً الاهتمام بالسلوك.

وإذا كان المنهج في ظل النظرية البراجماتية يتم تنظيمه حول المتعلم من خلال المعرفة دون المجتمع، فإن المنهج في ظل – الوسط العدل – يتم تنظيمه حول المتعلم والمجتمع معاً من خلال المعرفة، فيراعي في تقديمه للمعرفة حاجات المتعلم واهتماماته ولا يهمل متطلبات المجتمع.

ويعتمد كل ذلك على منطق التوازن في التربية الاسلامية، فهي ليست تربية رهبانية، كما أنها ليست تربية مادية، وأنها ليست تربية دنيوية فقط ولا أُخروية فقط، وهي ليست تربية فردية فقط أو جماعية فحسب، وإنما هي مزيج متوازن من كل ذلك.

(د) كذلك اهتمت النظرية البوليتكنيكية أو التطبيقية للمنهج بالمجتمع في المقام الأول من خلال تدعيم فكرة العمل الانتاجي لدى التلاميذ على مستوى كل من الدراسة والممارسة، وفكرة العمل هذه تعتبر ذات قيمة، إلا انها من المنظور البوليتكنيكي فيها تطرف – كما سبق توضيحه – حيث إنها موجهة أساساً لخدمة المجتمع، في حين أن فكرة العمل في ظل الوسط العدل – تجمع بين الفرد والمجتمع، حيث يكسب المنهج من خلال المواقف التعليمية التي يتضمنها اتجاهات ايجابية نحو العمل ومهاراته أيضاً، ولكن في اطار من القيم الدينية. فالعمل هنا موجه بقيم دينية بما يحقق مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع معاً حيث "لا ضرر ولا ضرار".

مما سبق يمكن إجمال أهم الاعتبارات التي يجب أخذها في الحسبان عند محاولة الاجتهاد في صياغة ملامح عامة للنظرية في المنهج، وذلك كالآتي:

1 – شمولية المعرفة الموجهة نحو الاسهام في تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم وليس العقل وحده بحيث لا تكون تلك المعرفة غاية في حد ذاتها بقدر ما تكون وسيلة لإكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو قيم مرغوب فيها – في إطار من الوسط العدل – يسترشد بها التلاميذ في حياتهم.

2 - تحرير العقل من الأوهام والخرافات والأباطيل - وذلك بمعالجة المادة الدراسية داخل المنهج المدرسي من جانب، وبواسطة المعلم من جانب آخر، وذلك بأسلوب علمي يقوم على الاقناع والاقتناع والانطلاق من ذلك إلى الاسهام في تحرر النفس من الخوف أو الجُبن، وتحرر الجسم من الخضوع للذات أو الشهوات، بحيث لا يكون التنوير مقصوراً على العقل فقط وإنما يشمل النفس أيضاً لينعكس ذلك على سلوك المتعلم.

3 - إحياء تراثنا الثقافي وليس المحافظة عليه فقط، وذلك بأخذ الأصيل منه في جانب المعرفة وجانب القيم، بحيث يكون ذلك الأخذ متحرراً من قيود الزمن، لنجعل من الماضي حاضراً حياً فيما نأخذ وما ندع من شؤون الحياة. بحيث يستمد المتعلم أو الدارس من هذا التراث روحاً تكسبه نظرة جديدة، من شأنها أن تقوي الأواصر بينه وبين السلف الذي أحيينا تراثه" تمشياً مع منطق الوسط العدل الذي يقوم على المحافظة والتجديد.

4 - أن يكون للمعلم القدرة في الموقف التعليمي بمعناها الشامل، فلا يكون ناقلاً للمعرفة - كما هو الحال في النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية - ولا يكون موجهاً في حدود المعرفة كما تحدده له النظرية البوليتكنيكية والنظرية البراجماتية - بل يجب أن يكون معالجاً للمعرفة، وموجهاً للسلوك في إطار قيمي، وذلك لكي نتحرر في مجال التربية من القوالب والصيغ، إلى الأسلوب العلمي في استخدام الارشاد والتوعية بالقيم والمبادىء، ثم توفير حرية التفكير مع وجود رقابة. أي أن المعلم لا يطغى على حرية المتعلم، بل يمنحه الحرية الموجهة أثناء الموقف التعليمي في اطار من المبادىء والقيم التي تتفق وثقافتنا الأصيلة.

5 - الاهتمام بالعمل الانتاجي في اطار من القيم الدينية، حتى لا يكون مدعاة للأخذ بالاتجاه المادي الالحادي بالنسبة للتلاميذ، وذلك بمعالجة موضوعات تتعلق بابراز أهمية العمل بالنسبة للفرد والجماعة بصفة عامة، والعمل الانتاجي على وجه الخصوص، بعيداً عن الاستغلال والصراع داخل المجتمع، مع تحقيق الترابط بين المواد الدراسية داخل المنهج المدرسي والعمل على تنوعه (زراعي - صناعي - تجاري) وذلك من أجل أن يرتبط التعليم بالتنمية الاقتصادية، هذا بالاضافة إلى أن يكون الانتاج هادفاً لغاية سامية.

هذه ملامح لنظرية عامة في المنهج تدور اساساً حول قضايا ثلاث تتعلق بالمجتمع، والفرد، والمعرفة دون أن تجعل المجتمع هو الأساس أو يأتي في المقام الأول على حساب الفرد أو العكس، كما لا تجعل من المعرفة الهدف الأسمى ولكن تنظر إليها من منظور الفائدة من دراستها بالنسبة للفرد والمجتمع معاً أي على أساس من الوسط العدل[1].

---

(1) رجب الكلزة وعبد الله ابراهيم. المرجع نفسه. ص ص 41 - 50 .

الفصل الثاني عشر

نماذج المنهج المدرسي

المنبثقة عن نظرياته المختلفة

لم تأخذ البحوث والدراسات والمقالات المبكرة عن المنهج المدرسي في الاعتبار النظرية في حد ذاتها. وما أن جاء عقد الأربعينيات من القرن العشرين حتى بدأت الكتابات عن المناهج تناقش حقيقة النظرية. وكانت أولى المناقشات حول النظرية قد اخذت مكانها الحقيقي في جامعة شيكاجو الامريكية عام 1947، حيث عُقد مؤتمر تمّ التركيز في أوراقه البحثية على موضوع نظرية المنهج المدرسي. ومع ذلك، فإنه لم ينبثق عن ذلك المؤتمر نظرية منهج محددة. وبعد ثلاث سنوات، زاد الاهتمام بالموضوع، حيث ظهرت مقالات علمية ركزت على طبيعة النظرية وواجباتها والمادة الدراسية المتعلقة بها واختباراتها واستعمالاتها.

وطرح تايلر Tyley بعد ذلك نوعاً من الجدال في مقدمة كتابه المشهور عام 1949 والذي كان تحت عنوان: (المبادىء الأساسية للمناهج وطرق التدريس). ومع ذلك، فان المنحى الذي سار عليه تايلر في كتابه كان اقرب إلى تطوير المنهج منه الى نظرية المنهج. إلا أن بوشامب Beauchamp اضاف بشكل تجريبي الكثير إلى ميدان نظرية المنهج. فالكتاب الذي (اصدره عام 1950 تحت عنوان (نظرية المنهج) ركز بوضوح على هذه القضية. ومع أن الكتاب صدر في طبعات عديدة بعد ذلك، إلا انه تركنا دون اتفاق على نظرية المنهج. ونماذجه المختلفة.

على أي حال، تتمثل اهم نظريات المنهج المدرسي ونماذجه المختلفة التي ظهرت بعد النصف الثاني من القرن العشرين في الآتي:

اولاً: نظرية او نموذج ماكيا Maccia's: حيث تشكلت وجهة نظر متنوعة حول نظرية المنهج بعد أن عرضت كل من اليزابيث وجورج ماكيا أربعة انماط مختلفة لنظرية المنهج تتمثل في الآتي:

1 - النظرية الشكلية Formal Theory : وتتعامل هذه النظرية مع التأمل أو التفكير بالبنية الخاصة بالميادين المعرفية التي يتشكل منها المنهج المدرسي. فعلماء المناهج يستنبطون فهمهم لمثل هذه النظرية من الفلاسفة ومن المتخصصين في ميادين المعرفة المختلفة. وتهتم هذه النظرية بما هو موجود بالفعل في أرض الواقع اكثر مما ينبغي أن يكون عليه.

2 - نظرية الحَدَث او الموقف Event Theory : وهي شبيهة بما يسمى بالنظرية العلمية، وتشير الى التخمين أو التفكير بما يجري من حوادث، بحيث تحاول التنبؤ بما سيحدث ضمن ظروف معينة.

3 - النظرية التقديرية او التقييمية Valuational Theory: وتركز هذه النظرية على التفكير بالوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف المرغوب فيها وتضمين المحتوى ما هو أفضل من وجهة نظر المحكمين. وعلى النقيض من نظرية الحدث، فان النظرية التقييمية تشتمل على القيم والمعايير لأنها تتعامل مع ما ينبغي أن يكون عليه الوضع الأمثل.

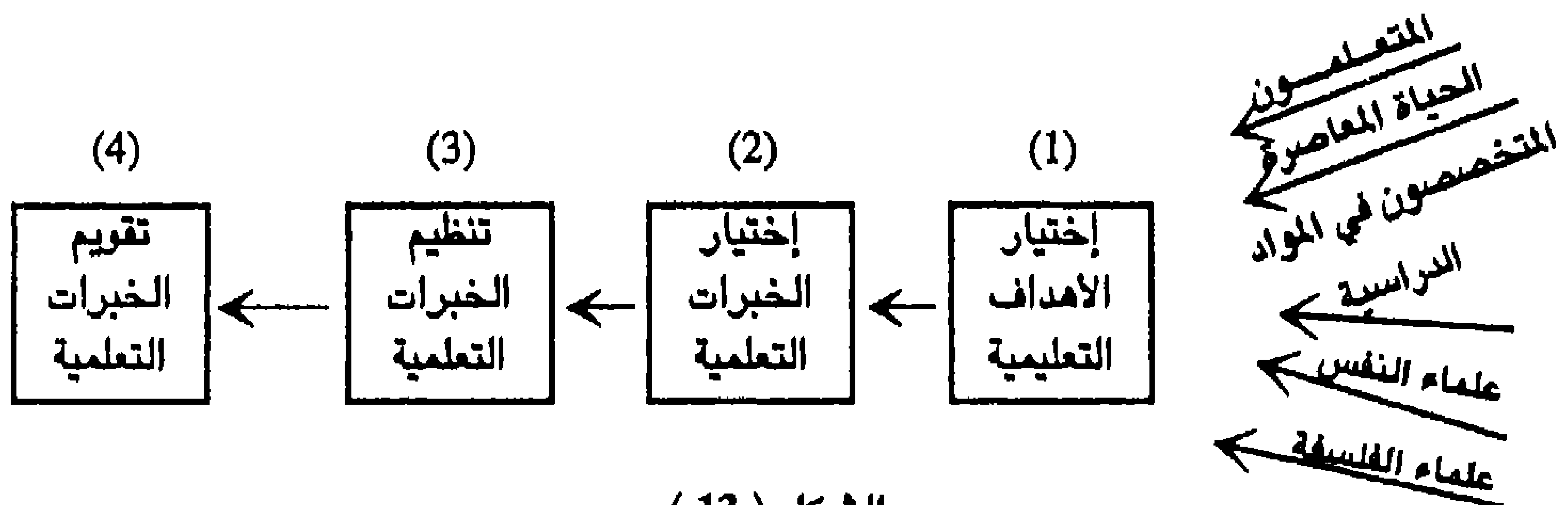
4 - نظرية الممارسة العملية Praxiological Theory : وتشير هذه النظرية الى التفكير في الوسائل الملائمة لتحقيق ما هو قيمٌ او مفيدٌ من التمارين أو التدريبات العملية أو الميدانية. وتدعم هذه النظرية أيضاً عملية ايجاد سياسة منهجية، وتحديد السبل المناسبة لتطبيق الأهداف التربوية والتدريبات أو التمرينات المدرسية.

وقد اكدت نظرية ماكيا على أن علماء المناهج يستطيعون استخدام النظرية لتوجيه عملية صياغة تعريف دقيق للمنهج، جنباً إلى جنب مع عمليتي تخطيط المناهج وتطويرها.

ثانياً: نموذج تايلر Tyler's Model

يعد تايلر رائد علماء المناهج، حيث طرح عام 1949 كتاباً تحت عنوان "المبادىء الرئيسية للمناهج وطرق التدريس، يعكس فكره النظري في هذا الميدان، ويقوم على فكرة التحليل خطوة بخطوة لما يتضمنه تصميم المنهج، وكانت أول خطوة قام بتحليلها تدور حول صياغة الأهداف متسائلاً:

ما الأهداف التي يجب أن تنجزها المدرسة؟ ثم انتقل بعد ذلك إلى تحليل الخطوات أو المراحل الأخرى متسائلاً: ما الخبرات التعليمية التي يمكن أن تساعد على تحقيق تلك الأهداف؟ وكيف يمكن تنظيم تلك الخبرات بحيث تكون فعالة؟ ثم كيف يمكن تحديد مدى تحقق تلك الأهداف؟ ويمكن توضيح ذلك التصور من خلال الشكل (13) الآتي:



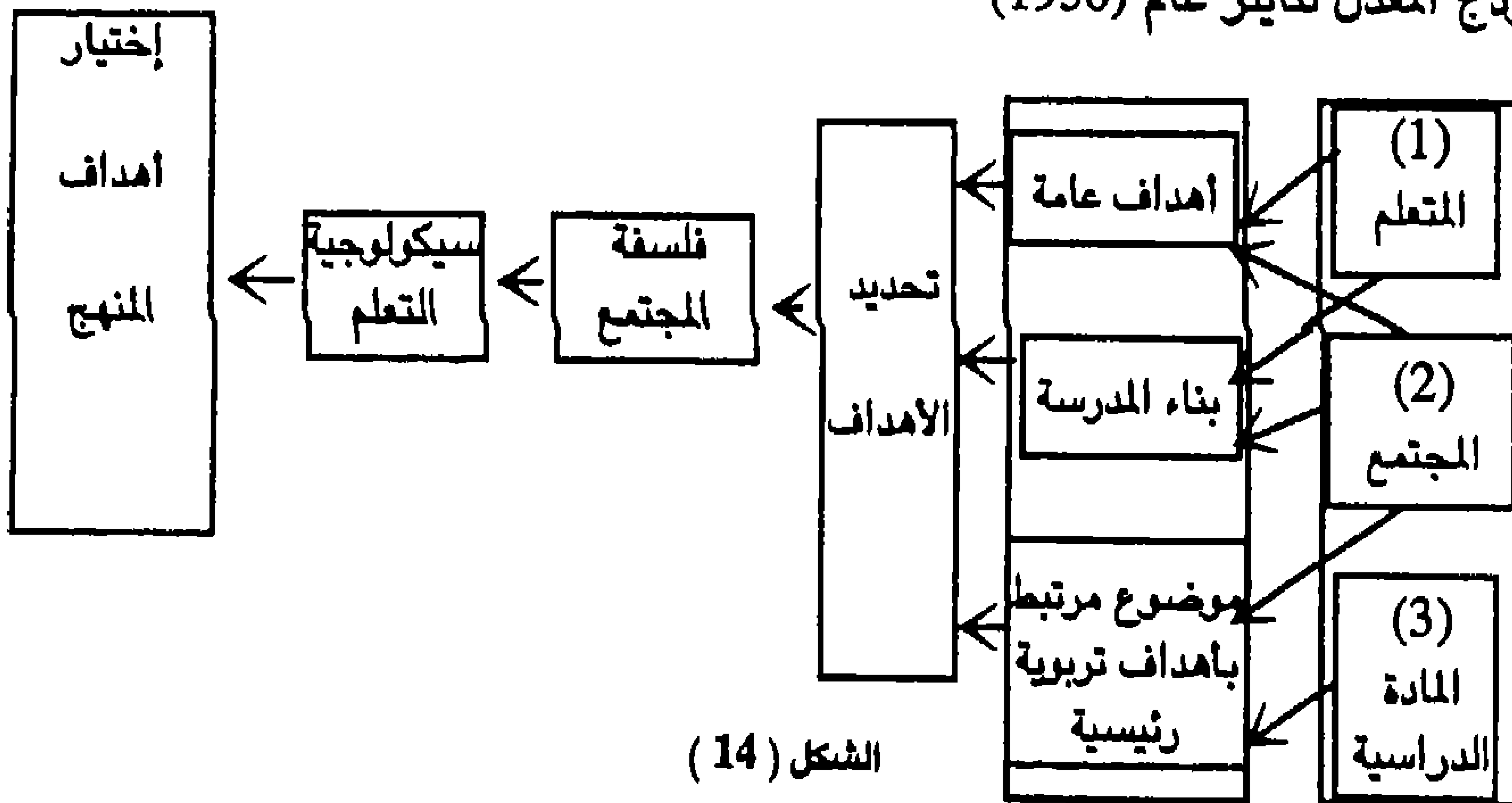
الشكل (13)

نموذج تصميم المنهج الاولي لتايلر

ويلاحظ على هذا النموذج أن تايلر من خلال تحليله لهذه المكونات قد أوضح أن هناك مصادر لاختيار الأهداف متمثلة في: المتعلمين، والحياة المعاصرة، والمتخصصين في المواد الدراسية، وعلماء النفس، وعلماء فلسفة المجتمع. أي أنه جعل تلك المصادر منبعاً لاختيار الأهداف التي تؤدي إلى اختيار الخبرات التعلمية، ثم انتقل إلى تنظيم تلك الخبرات المختلفة، مختتماً النموذج بالتقويم في نهاية المطاف. وبذلك تكون أهداف المنهج المدرسي متنوعة بتنوع مصادرها، وكذلك المحتوى. كما يقصد تايلر بالتنظيم في الخطوة الثالثة الموقف التعلمي، بما فيه من خبرات تعلمية، ووسائل، وطرق، ومتعلم، ومعلم، والتفاعلات التي تحدث بينهم جميعاً، ثم التقويم في نهاية المطاف. وتلك كلها ايجابيات في ذلك النموذج. إلا أن التقويم يمثل مرحلة نهائية وليس في كل مرحلة من المراحل، بمعنى أن التقويم قد جاء في نهاية العملية التعليمية التعلمية للحكم بالايجاب أو السلب فقط. كما يسير ذلك النموذج في اتجاه واحد، أي أنه إطار خطي. ومما يدل على ذلك، الاتصال بين عناصر العملية التعليمية التعلمية اتصالاً أفقياً فحسب. إنه عبارة عن سلسلة واحدة تبعد الحلقة الأولى عن الأخيرة ولا يربطها بها إلا الحلقات الوسطى. بمعنى أن الاتصال غير مباشر، مما يدل على أن ذلك النموذج بالرغم مما فيه من ايجابيات إلا أنه لا يخلو من المآخذ أو العيوب.

ومما يلاحظ على هذا النموذج أيضاً أنه وضع المتعلم على قائمة مصادر الأهداف، مما يُعطي انطباعاً بأن المنهج وفقاً لذلك النموذج يركز أساساً على المتعلم، وبذلك ينتمي – في جوهره – إلى النظرية البراجماتية للمنهج التي سبق الاشارة إليها. ومما يؤكد ذلك ما قدمه تايلر عام 1950 في نموذجه المعدل الذي يوضح فيه القوى المؤثرة على اختيار أهداف المنهج كما هو موضح في الشكل (14) الآتي:

النموذج المعدل لتايلر عام (1950)



الشكل (14)

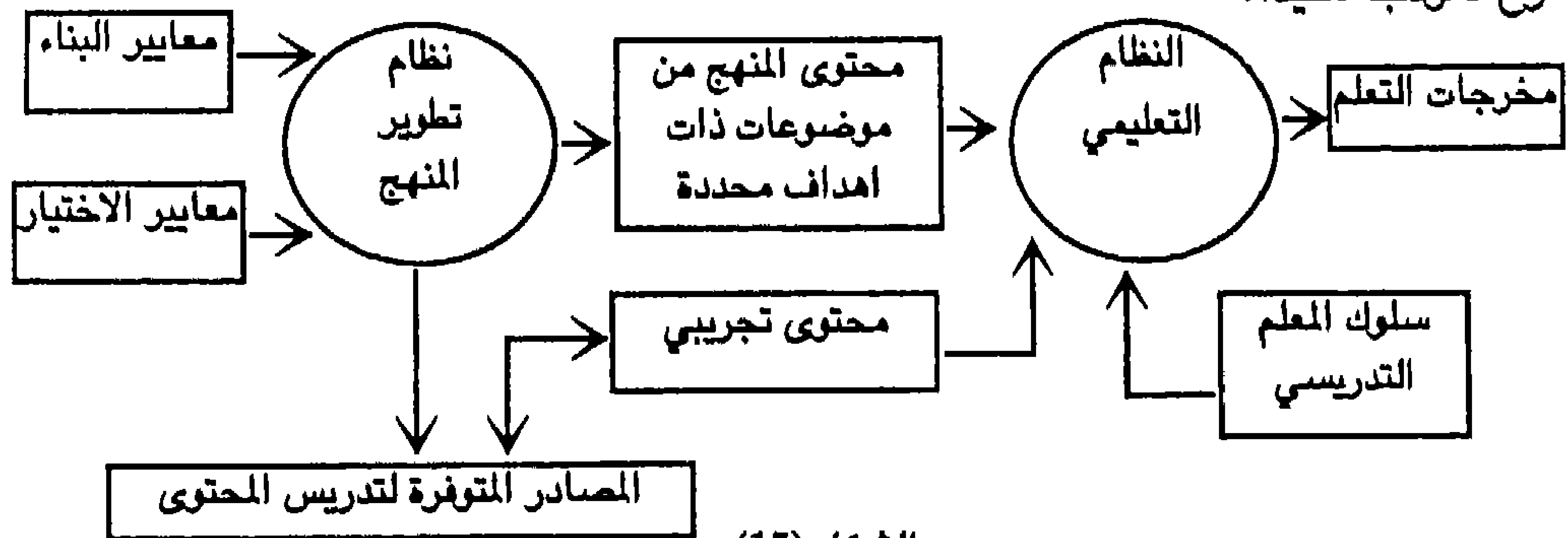
القوى المؤثرة على أهداف المنهج عند تايلر

يتضح لنا من هذا الشكل أن المتعلم يأتي على قائمة المصادر أو القوى التي تحدد أهداف المنهج والتي تشمل بالاضافة إليه كلا من المجتمع والمادة الدراسية. أي أن ذلك النموذج يعكس الفكر النظري للمنهج متضمناً الأبعاد الثلاثة السابقة (المتعلم - المجتمع - المادة الدراسية) مع التركيز على المتعلم. وبذلك يعكس النظرية البراجماتية للمنهج التي تضع المتعلم في المقام الأول بالنسبة للمنهج.

ثالثاً: نموذج جونسون Johnson's Model : وعلى العكس من نظرية أو نموذج ماكيا Maccia فان موريتز جونسون قد أوضح بأن على المتخصصين في المناهج أن يقوموا بوضع تعريف دقيق للمنهج أولاً، وتعريف عملية بناء المنهج او تخطيطه ثانياً، وتوجيه طاقاتهم نحو بناء المنهج ثالثاً واخيراً.

واشار جونسون كذلك بأن معظم الجهود السابقة لبناء المنهج المدرسي قد ركزت على البرامج المدرسية، مما أدى إلى زيادة الاهتمام بعملية تطوير المنهج أكثر من غيرها. وكما يوضح الشكل الآتي (15) فان جونسون قد ميز بين خطة المنهج وعملية تطوير المنهج، وذلك عن طريق تعريف الخطة على انها نتاجٌ لعملية التطوير. وفي الوقت نفسه فقد حدد الفروق بين كل من المنهج Curriculum والعملية التعليمية التعلمية Instruction وسلوك المعلم Teacher Behavior. فاهتمامه بالأهداف السلوكية أو التدريسية وضعه ضمن قائمة المدافعين عن الجانب السلوكي.

ومع أن كثيراً من علماء المناهج قد لا يتفقون مع جونسون في تعريفه للمنهج على أنه يمثل مجموعة من مخرجات التعلم المقصودة، فان عليهم أن يدركوا الفائدة من التمييز بين التنظير عن المنهج كخطة من جهة والتنظير عن الوسائل أو الوسائط التي يتم عن طريقها تفعيل هذه الخطة أو تطبيقها من جهة ثانية. فالمربي جونسون لم يقدم في الحقيقة نظرية منهجية بقدر ما طرح نموذجاً مفيداً.



الشكل (15)

نموذج جونسون للمنهج على انه نظام مدخلات ومخرجات موحد

رابعاً: نموذج مكدونالد Macdonald's Model : لقد طرح هذا المربي المشهور في ميدان المنهج المدرسي ونظريته نموذجاً مهماً اشتمل على الأنظمة الرئيسية المدرسية الأربعة وهي كالآتي:

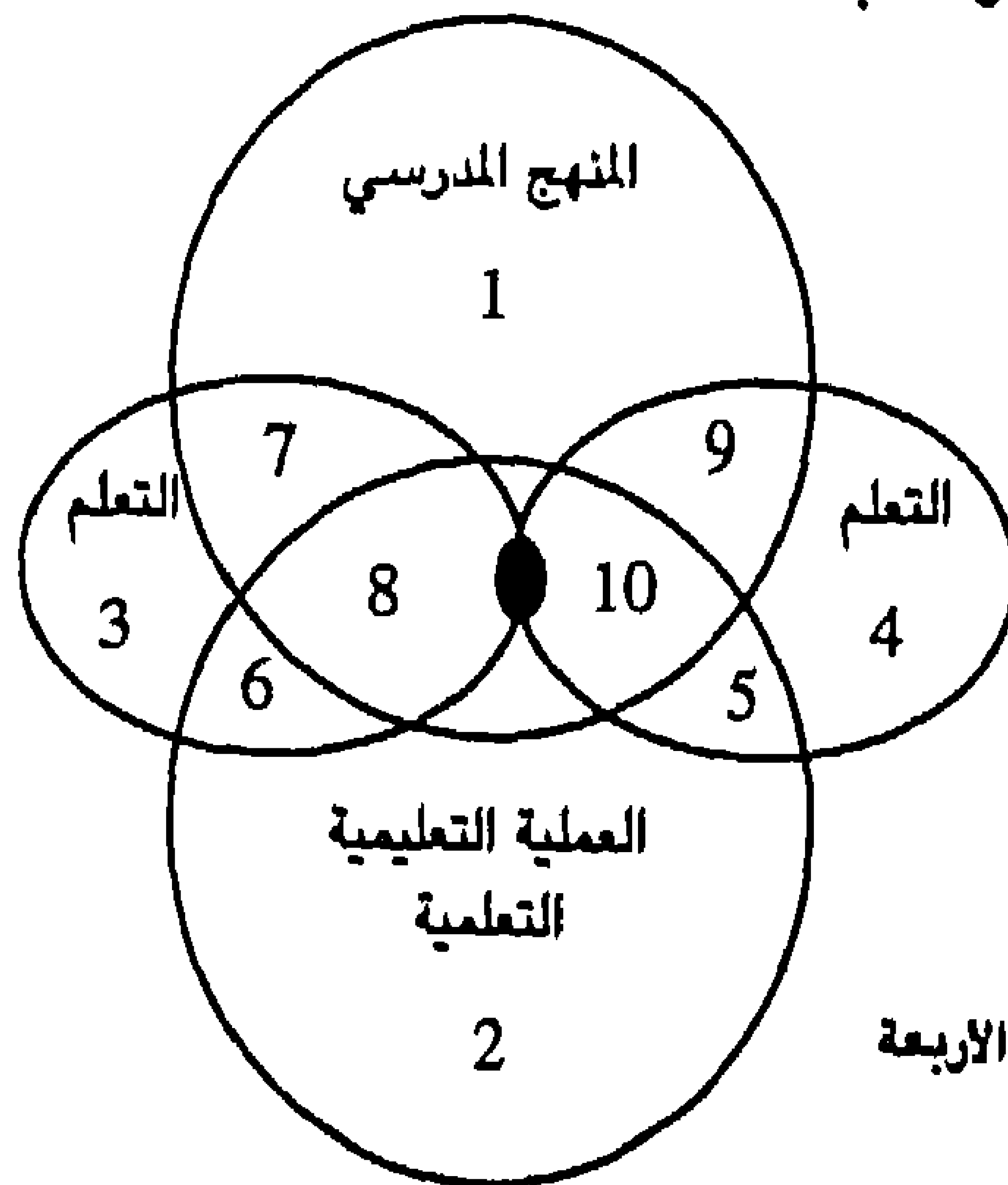
1 - **نظام المنهج Curriculum System**: وهو من وجهة نظر مكدونالد يمثل نظاماً اجتماعياً يتألف من الأفراد الذين تظهر الأنواع المختلفة لسلوكهم في المنهج نفسه في نهاية المطاف، أما المنهج فهو عبارة عن خطة للعمل تؤدي إلى إتمام أو إكمال العملية التعليمية التعلمية.

2 - **نظام العملية التعليمية التعلمية Instructional System** وهو ذلك النظام الذي يتم من خلاله ظهور أنواع السلوك الرسمية أو الشكلية الخاصة بكل من التعليم والتعلم في آنٍ واحد، حيث يعتقد مكدونالد بأنه ما دام التعلم والتعليم يحدثان بصورة منفصلة، فانهما يمثلان أنظمة شخصية Personality Systems، أما عند جمع النظامين معاً (نظام التعليم ونظام التعلم) فيما يعرف بالعملية التعليمية التعلمية Instruction، فيتحقق ما يسمى بالنظام الاجتماعي Social System.

3 - **نظام التعليم Teaching System** : وهو ذلك النظام الذي يعبر عن السلوك المهني للمعلم من أجل تسهيل أو تيسير عملية التعلم للتلاميذ.

4 - **نظام التعلم Learning System** : ويمثل النظام الذي يصبح فيه الطلبة مشاركين بفعالية في أنماط سلوك لها علاقة بواجباتهم المدرسية المختلفة.

ويوضح الشكل الآتي (16) نموذج مكدونالد بأنظمته المتعددة.



الشكل (16)

نموذج مكدونالد لتوضيح التفاعل بين الأنظمة الأربعة

ويشير الحيز الذي يمثله الرقم (5) في نموذج مكدونالد إلى التعلم المباشر أو التعلم الموجه ولكنه ليس مرتبطاً بالأهداف المصاغة اصلاً، في حين يتضمن الحيز الذي يمثله الرقم(6) تصرفات المعلم أو ما يقوم به من اجل تعديل سلوك الطلبة في ضوء امكانيات المدرسة وظروفها. اما الحيز الذي يمثله الرقم(7) فيشير إلى الخبرات التدريبية التي مرّ بها المعلمون، بينما يهتم الحيز الذي يمثله الرقم (8) بالخبرات او الأنشطة الاشرافية الضرورية للمعلمين كي يؤدوا واجباتهم التعليمية على اكمل وجه، في الوقت الذي يركز فيه الحيز رقم (9) والحيز رقم (10) على الخبرات أو الأنشطة التعلمية التي يتم التخطيط لها من جانب كل من المعلمين والطلبة.

ومع ذلك، ما زالت نظرية المنهج مفقودة. صحيح أن نموذج مكدونالد قد اوضح العلاقات المتداخلة بين التعليم، والتعلم، والعملية التعليمية التعلمية، والمنهج، واشار الى أن كل واحد منها يمثل نظاماً مستقلاً، إلا أن هذه الأنظمة في الواقع المدرسي تتداخل في بعضها، بحيث يمكن أن ينتج عنها انظمة فرعية. كما أن هذا النموذج ترك المهتمين بنظرية المنهج بدون إجابات حول كيف يمكن لهم تحديد طبيعة المنهج ومجاله. فحقيقة المنهج في الميدان تبقى اكثر تعقيداً مما طرحه هذا النموذج.

خامساً: نموذج ويلسون Wilson's Model : لقد أشار ويلسون إلى انه من أجل زيادة وضوح المنهج المدرسي، فإن الأمر يتطلب قدراً كبيراً من التفكير العميق، وأن نظرية المنهج هي التي تعكس هذا التعمق أو الاستبصار، وأنها ينبغي أن تجمع بين عدة نظريات من أهمها: نظرية المعرفة Knowledge Theory التي تهتم بتنظيم وبناء المعرفة، وبين نظرية البيئة Environmental Theory التي تركز على كيفية تفسير الناس للمكان الذي يعيشون فيه، وبين نظرية الادارة Management Theory التي تعتني بالاجراءات التي يستخدمها الناس لإدارة المؤسسات أو تنظيمها.

ويوضح نموذج ويلسون ثلاثة ابعاد رئيسية للمعرفة هي: الحقائق Facts، والصدق المتنازع عليه Contested Truth، والاستكشاف أو الاستطلاع المفتوح Open Exploration .

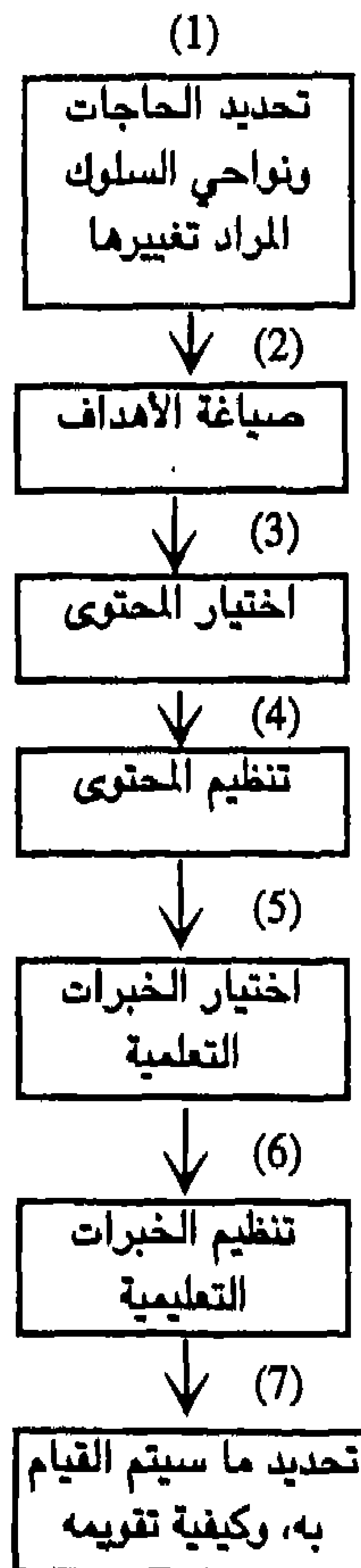
وعند التعامل مع الحقائق Facts فان المعلم غالباً ما يستخدم طريقة المحاضرة في التدريس من جهة، والقراءة الموجهة من جهة ثانية. أما عند طرح الصدق المتنازع عليه، فان المعلم يستطيع استخدام حلقات المناقشة، في حين يمكن تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في الأبحاث عند التعامل مع الاستكشاف أو الاستطلاع المفتوح. اي أن النموذج اهتم بأمور ذات علاقة بالمنهج المدرسي وطرق التدريس في آنٍ واحد، وأوضح ايضاً بانه يمكن للتلاميذ الدخول الى نظام المنهج في مرحلة الاستكشاف المفتوح، ثم السير نحو الصدق المتنازع عليه والحقيقة المعلوماتية، وذلك من اجل مراعاة حاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم.

سادساً : نموذج تابا Taba's Model :

قامت "هيلدا تابا (Hilda Taba) بمراجعة نموذج تايلر وتطويره عام 1962، وذلك من خلال تحديد سبع خطوات رئيسة لتطوير المنهج وهي: تحديد الحاجات، وصياغة الأهداف، واختيار

المحتوى، وتنظيم المحتوى، واختيار خبرات التعلم، وتنظيم تلك الخبرات، وتحديد ما سيقوم به الطالب، وكيفية تقويمه. كما عملت على تحديد معايير لكل خطوة من تلك الخطوات. فمثلاً عند اختيار الخبرات التعلمية، يجب أن يراعي القائم بعملية تطوير المنهج معايير مثل صدق المحتوى، وأهميته، والتناسق مع واقع المجتمع، والتوازن في اتساع الخبرات وعمقها، ومراجعة مدى شمول الأهداف، وتطويع خبرات الحياة بحيث تناسب الطالب ويسهل تعلمها، وملاءمة الخبرات التعلمية لحاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم.

ويمكن توضيح ذلك الموقف النظري من خلال الشكل (17) الآتي:



شكل (17)

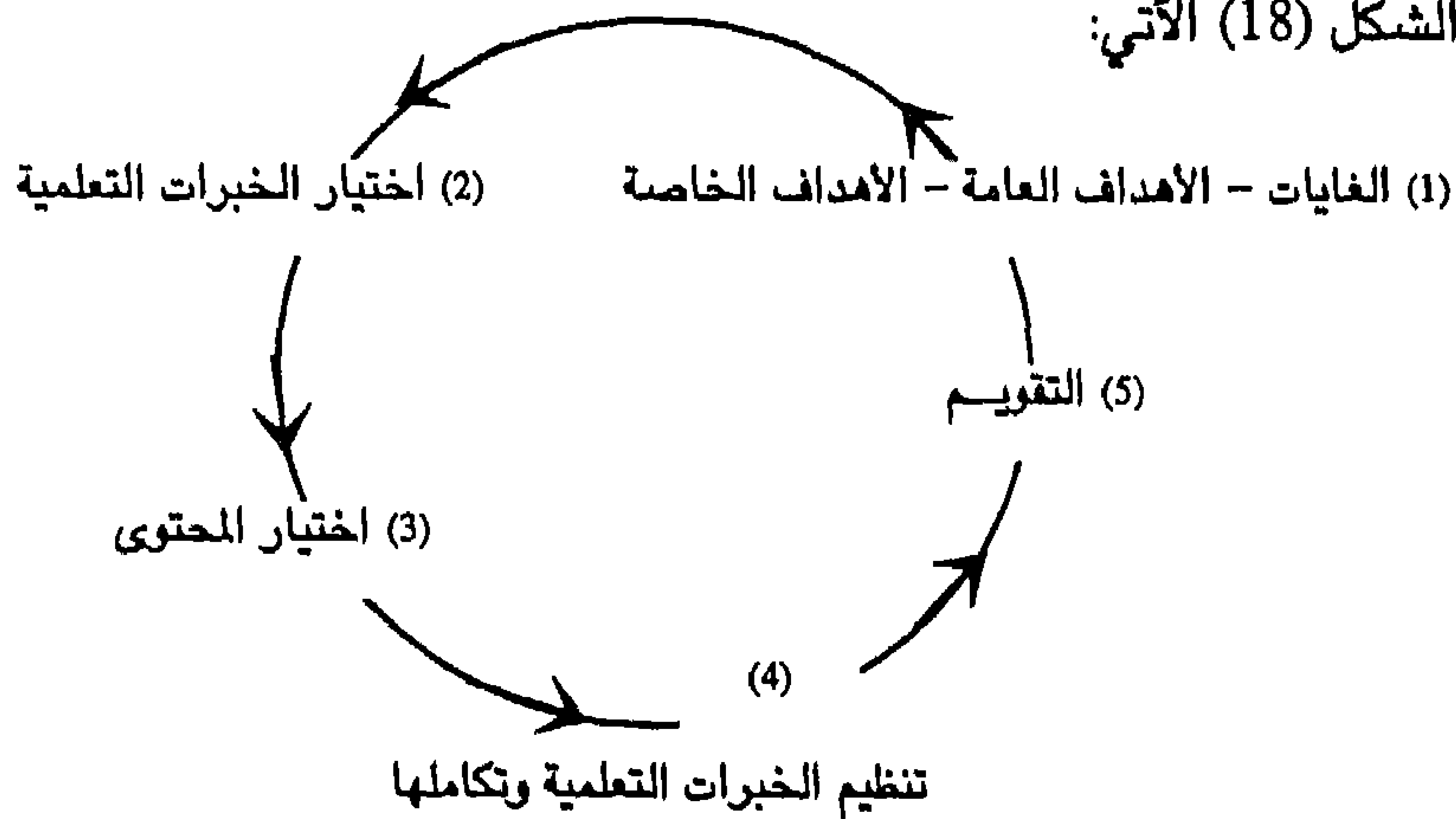
نموذج هيلداتابا

ويتضح من هذا النموذج أن تابا قصدت إبراز العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية والأهداف الموضوعة من ناحية أخرى، على اعتبار أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل جميعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج والتي يعتمد عليها

فيما يلي ذلك من خطوات أخرى. كما يلاحظ على هذا النموذج أنه ذو اتجاه واحد وليس دائرياً، لذا، فانه تنطبق عليه المآخذ ذاتها التي أُخذت على نموذج تايلر من حيث العلاقة من جانب واحد. أي لم تكتمل دائرة التفاعل بين تلك المكونات. وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود تغذية راجعة بين تلك المكونات والتي تأتي من التقويم المستمر مع كل خطوة وليس التقويم النهائي.

سابعاً: نموذج ويلر Wheeler's Model :

نظر ويلر إلى تخطيط المنهج على أنه عملية مستمرة، وذلك من خلال نموذجه الدائري، مستبعداً فكرة الاتصال الأفقي بين مراحل تخطيط المنهج، ويمكن توضيح ذلك النموذج من خلال الشكل (18) الآتي:



شكل (18)

نموذج ويلر للمنهج المدرسي

ويتضح من هذا النموذج أنه يحدد الأهداف وذلك بتقسيمها إلى ثلاثة أنواع تتمثل في:

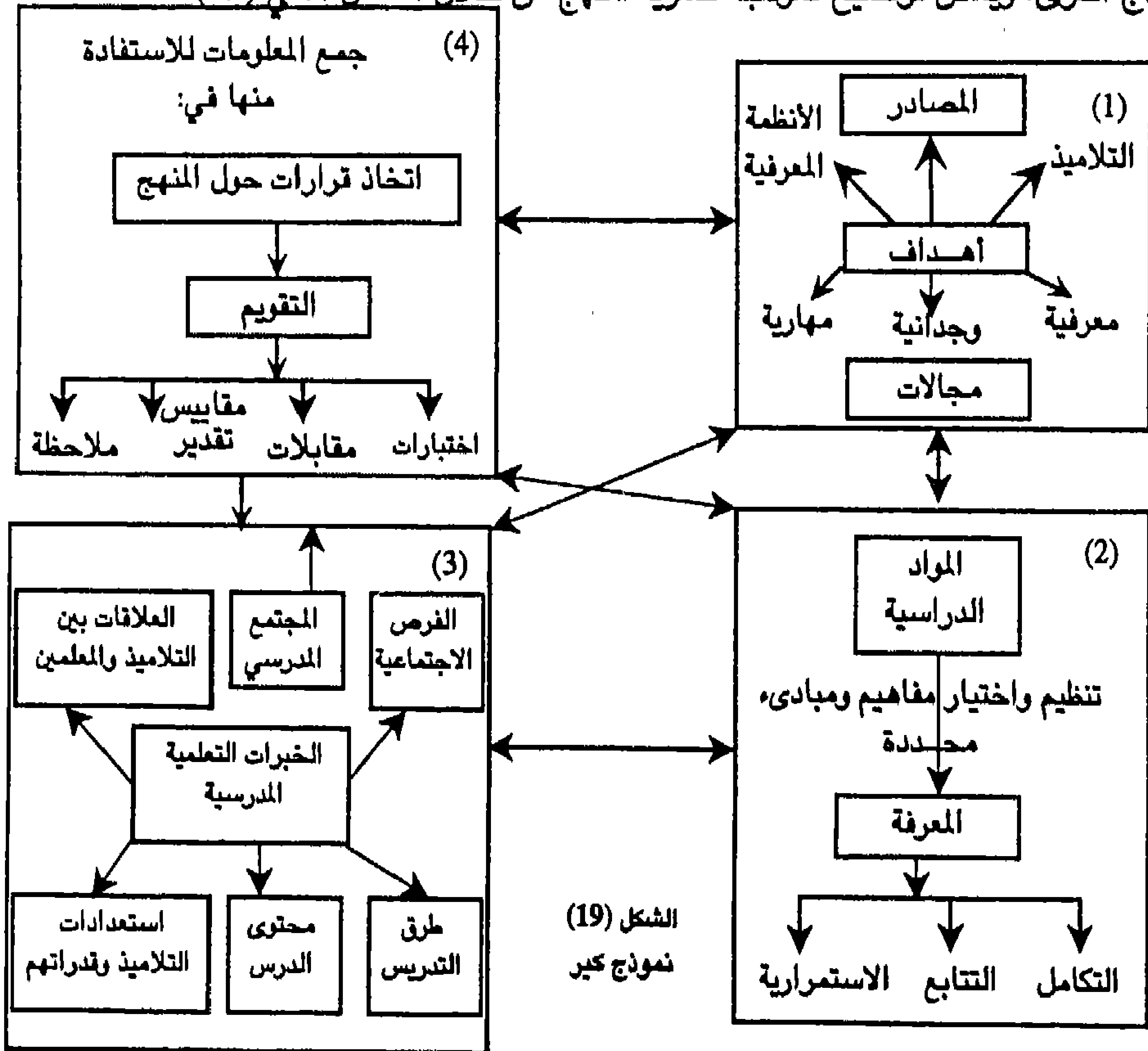
الغايات Aims وهي أهداف بعيدة المدى، يمكن تحقيقها من خلال مرحلة دراسية مثلاً، والأهداف العامة Goals وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ويمكن تحقيقها من خلال مادة دراسية معينة، ثم الأهداف الخاصة Objectives، وهي أهداف اجرائية أكثر تخصيصاً وأقل عمومية من الغايات والأهداف العامة، وتتعلق بالموقف التعليمي نفسه في الدرس، أو الحصة الدرسية مثلاً.

وهكذا يضيف ذلك النموذج شيئاً جديداً ذا قيمة إلى ماهية المنهج وتصميمه ومكوناته، ودور كل مكون وعلاقته بالمكونات الأخرى، وبذلك لم تعد الأهداف شيئاً غامضاً، ولكنها عملية محددة تساعد في اختيار الخبرات التعلمية بشكل مناسب يساعد في تحقيق تلك الأهداف.

كذلك يتم اختيار المحتوى بناء على الجانب المعرفي الذي يختار من بين مجموعة الخبرات التعلمية المراد إكسابها للتلاميذ، ثم يأتي التقويم في نهاية عمليات التخطيط للمنهج متصلاً بالأهداف والغايات، على الرغم من أنه يوضح التغذية الراجعة أو لم يحدد لها موقعاً مع مكونات المنهج، رغم أهميتها في تعديل أو تحسين أو تطوير المنهج، وإن كان على مستوى التخطيط. وبصفة عامة يعد ذلك النموذج أكثر تطوراً من نموذج تايلر ونموذج تابا من حيث توضيح العلاقة الدائرية بين كل مكونات المنهج، مما يجعله في تجدد وتطور مستمرين.

ثامناً: نموذج كير Kerr Model :

ينطلق "كير" في تحديد نموذجه من تعريفه للمنهج عام 1968 على أنه "كل تعلم تمَّ تخطيطه وتوجيهه بواسطة المدرسة سواء تم تنفيذه بصورة جماعية أو فردية داخل تلك المدرسة أو خارجها" وقد اقترح في ضوء ذلك إمكانية تقسيم المنهج إلى أربعة مكونات أو عناصر رئيسية متداخلة ممثلة في الأهداف، والمعرفة، وخبرات التعلم، والتقويم، كما قام بتحليل عدة نماذج لنظرية المنهج، وذلك بقصد الاستفادة منها في بناء نموذجه الذي قدم فيه توجيهات افتقدتها نماذج أخرى، ويمكن توضيح نموذجه لنظرية المنهج من خلال الشكل الآتي (19):



الشكل (19)
نموذج كير

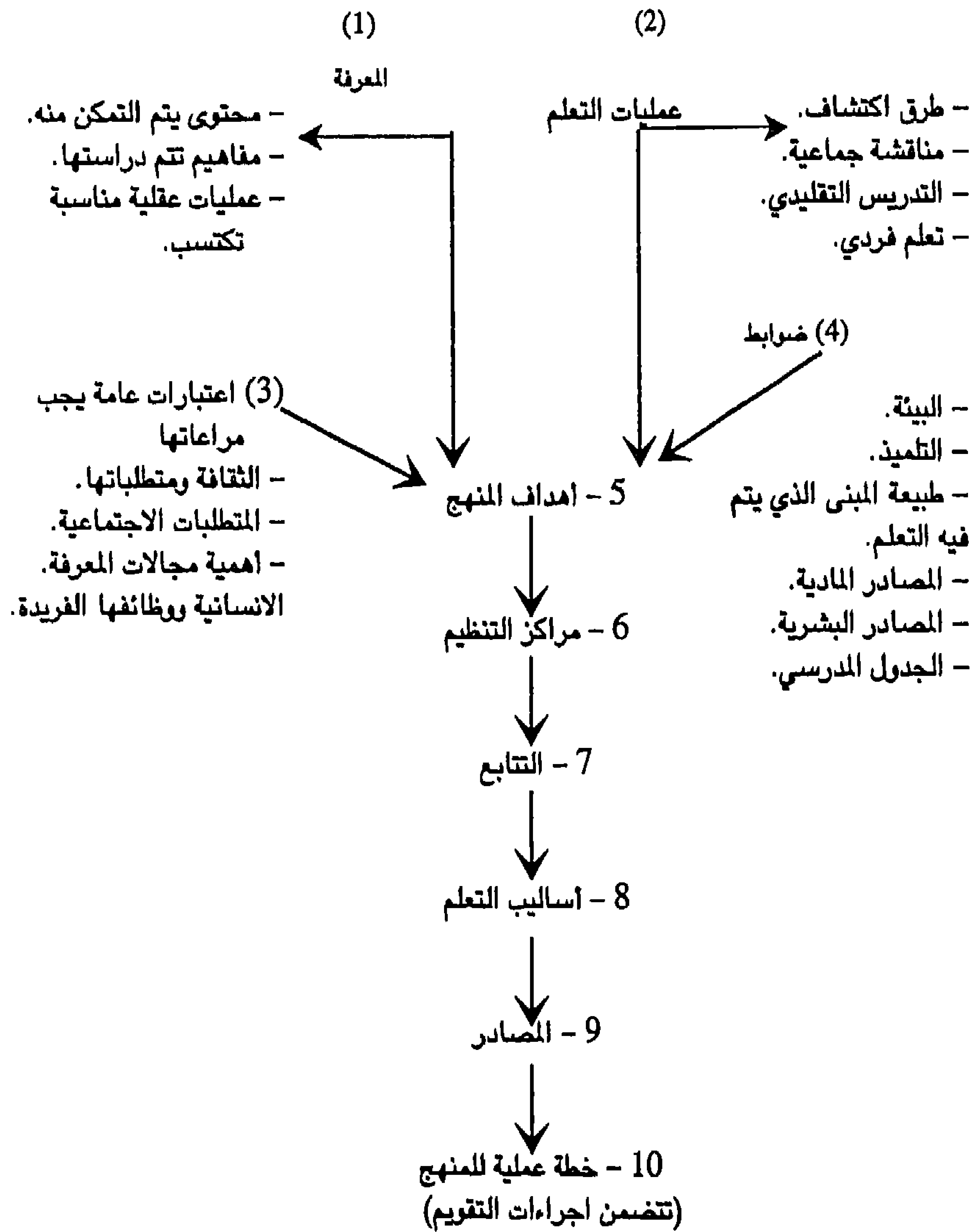
ويتضح من النموذج السابق أن كير قد حدّد مصادر اشتقاق الأهداف ممثلة في التلاميذ والمجتمع والأنظمة المعرفية التي تمثل طبيعة المعرفة التي تشتق منها المواد الدراسية. كما استخدم كير تصنيف بلوم في تصنيف تلك الأهداف إلى مجالات معرفية، ووجدانية، ونفس حركية أو مهارية حركية، ثم ربط المعرفة بالمواد الدراسية عن طريق اختيار المفاهيم والمبادىء المحددة، وتنظيمها مع ملاحظة أن تكون تلك المعرفة متكاملة ومتتابعة ومتكررة. كذلك حدد "كير" العناصر المعقدة التي يجب وضعها في الحسبان عند اختيار الخبرات التعلمية المدرسية ممثلة في طرق التدريس المستخدمة في معالجة تلك الخبرات، ومحتوى الدرس، واستعدادات التلاميذ وقدراتهم في إطار المجتمع المدرسي، والعلاقات بين التلاميذ والمعلمين. مع إتاحة الفرص الاجتماعية التي يستفيد منها التلاميذ، كأن تكون مناسبات أو أعياد أو مشكلات في مجتمع التلاميذ، الذين يمكن السماح لهم بالمشاركة فيها وذلك في حدود قدراتهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم وهذا مبدأ أو شرط مهم في العملية التعليمية التعلمية.

كما اقترح "كير" نوع المعلومات التي يمكن جمعها لتقييم مدى فاعلية المنهج، مستخدماً الاختبارات والمقابلات والتقديرات، كأدوات لجمع البيانات وبذلك تفوق هذا النموذج على النماذج السابقة وخاصة في جانب التغذية الراجعة Feed back عن طريق اتخاذ القرارات الخاصة بالتصدي لأوجه الضعف التي أسفرت عنها عملية التقويم، وذلك في كل المكونات الأربعة الرئيسية التي يتضمنها النموذج من أهداف، ومواد دراسية، وخبرات تعلمية، وأدوات تقويم. ويتضح لنا ذلك من خلال اتجاهات الأسهم، حيث توضح أن العلاقة بين المكونات من طرفين، وبذلك يكتمل التفاعل بمعناه الحقيقي في ذلك النموذج، هذا بالاضافة الى أنه انطلق في نظريته للمنهج من التلاميذ، والمجتمع، والمعرفة، وإن كان لم يحدد لها مكاناً – على الرغم من معالجته لها – على النموذج قبل صياغة الأهداف في المربع الأول، لأنه من هنا يبدأ التنظير، وكان يمكن وضعها عند التقاء الأسهم الثلاثة في المربع السابق ذاته.

وعموماً فان ذلك النموذج يسهم في القيام ببعض الصياغات النظرية والدراسية الامبريقية لموضوعات أو مكونات المنهج، ويحدد المواقف التي يمكن أن يستخدمها المدخل البراجماتي، كما أنه يحقق ايضاً العلاقة التفاعلية بين النظرية التربوية والعمل المدرسي، وبذلك يقضي على الفصل الزائف بين النظرية والتطبيق.

تاسعاً: نموذج والتون Walton's Model :

قدم والتون نموذجاً يوضح فيه الاعتبارات العامة التي يجب وضعها في الحسبان عند بناء المنهج.. وذلك كما يوضحه الشكل (20) الآتي:



الشكل (20)

نموذج بناء المنهج لوالتون

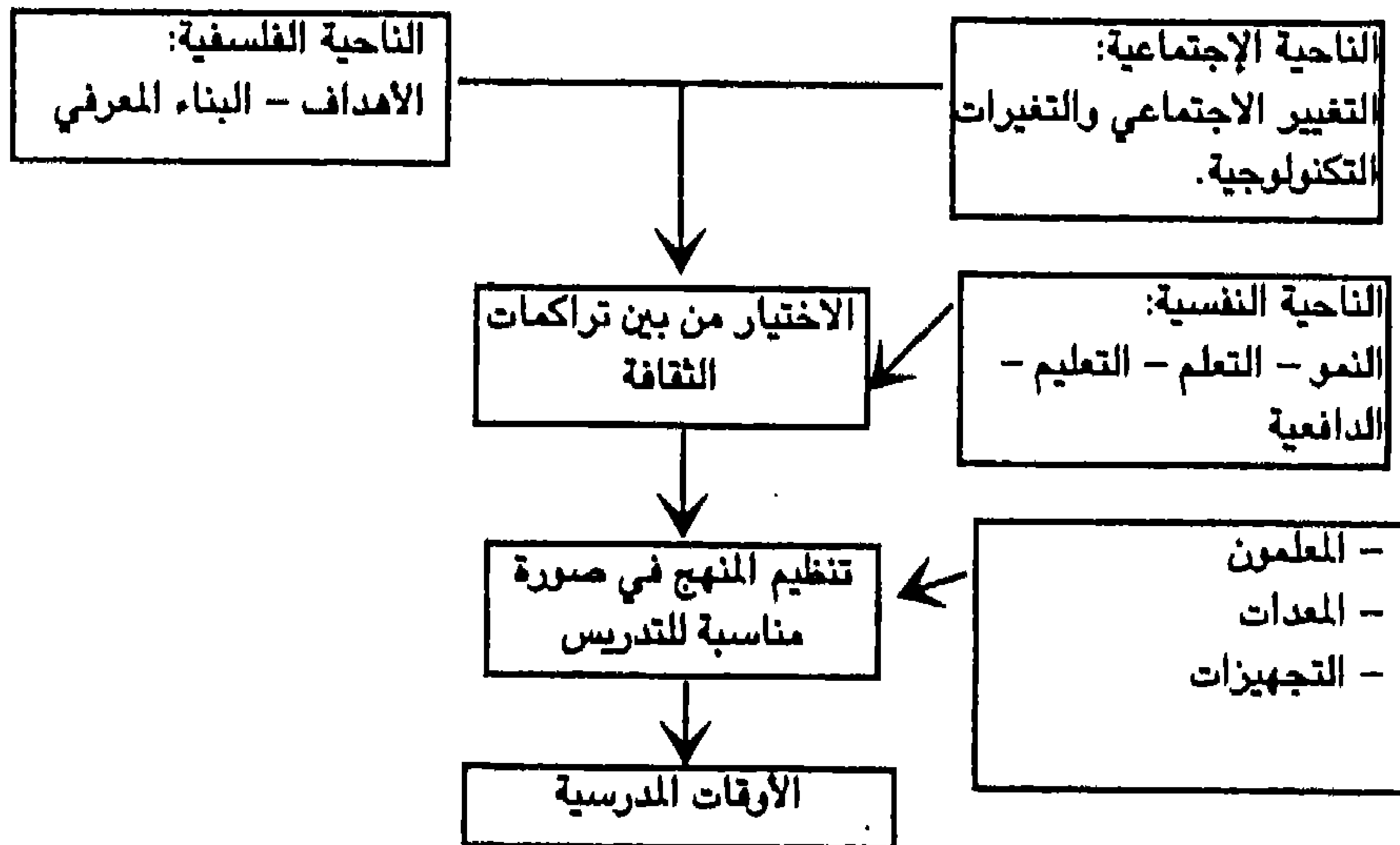
يتضح من هذا النموذج أن الأسهم تشير الى اتجاه التفكير في تخطيط المنهج ابتداء من مكونات المعرفة وعمليات التعلم التي يجب مراعاتها قبل تحديد الأهداف كما يمثلهما السهمان (1) و (2) في حين يشير السهمان (3) و (4) الى الاعتبارات والمحددات التي يجب أخذها في الحسبان عند مناقشة المنهج بصفة عامة ممثلة في البيئة والتلميذ، وطبيعة المبنى الذي يتم فيه

التعلم، والمصادر المادية والبشرية، ونظام الجدول المدرسي، والثقافة ومتطلباتها، وكذلك المتطلبات الاجتماعية وأهمية مجالات المعرفة الانسانية ووظائفها التي تنفرد بها، ثم تأتي بعد ذلك أهداف المنهج، وتنظيم الموضوعات في ضوئها، مع تحقيق التتابع بينها، وتحديد أساليب التعلم التي تستخدم في علاجها، والمصادر التي سيستعان بها في المعالجة، واجراءات التقويم التي يجب اتباعها.

ويلاحظ على هذا النموذج انه يضع المعرفة في المقام الأول (1) أي أنه يعكس فكر النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية اللتان تركزان على المعرفة، ثم يجعل العملية التعليمية تدور في نطاق المعرفة بعد ذلك، بمعنى ان اهداف المنهج وتنظيمه وتتابع موضوعاته وأساليب تعلمه ومصادره وتقويمه يتم تطويعها لخدمة المعرفة. كما أن العلاقة بين مكونات النموذج من طرف واحد لا يترك مجالاً للتغذية الراجعة في ذلك النموذج.

عاشراً: نموذج لاوتون Lawton's Model

صاغ لاوتون عام 1973 نموذجاً بسيطاً يلخص موقفه حول ماهية المنهج، مع العمل على التخلص من الغموض والتعقيد والعلاقات غير الواضحة بين الجوانب التي تشملها عملية بناء المنهج كافة. كما حاول أيضاً في نموذجه أن يعبر الفجوة بين النظرية في المناهج وتطبيقها في الميدان، بمعنى أن ذلك النموذج يصلح للإفادة منه والاسترشاد به في بناء المناهج، كما يمكن أن يفيد منه المعلم ويسترشد به في عملية تنفيذ المنهج، حيث يتمكن من خلاله إدراك العلاقات بين الأطراف كافة، سواء كانت طولية أو عرضية، والشكل الآتي (21) يعرض نموذج لاوتون:



الشكل (21)

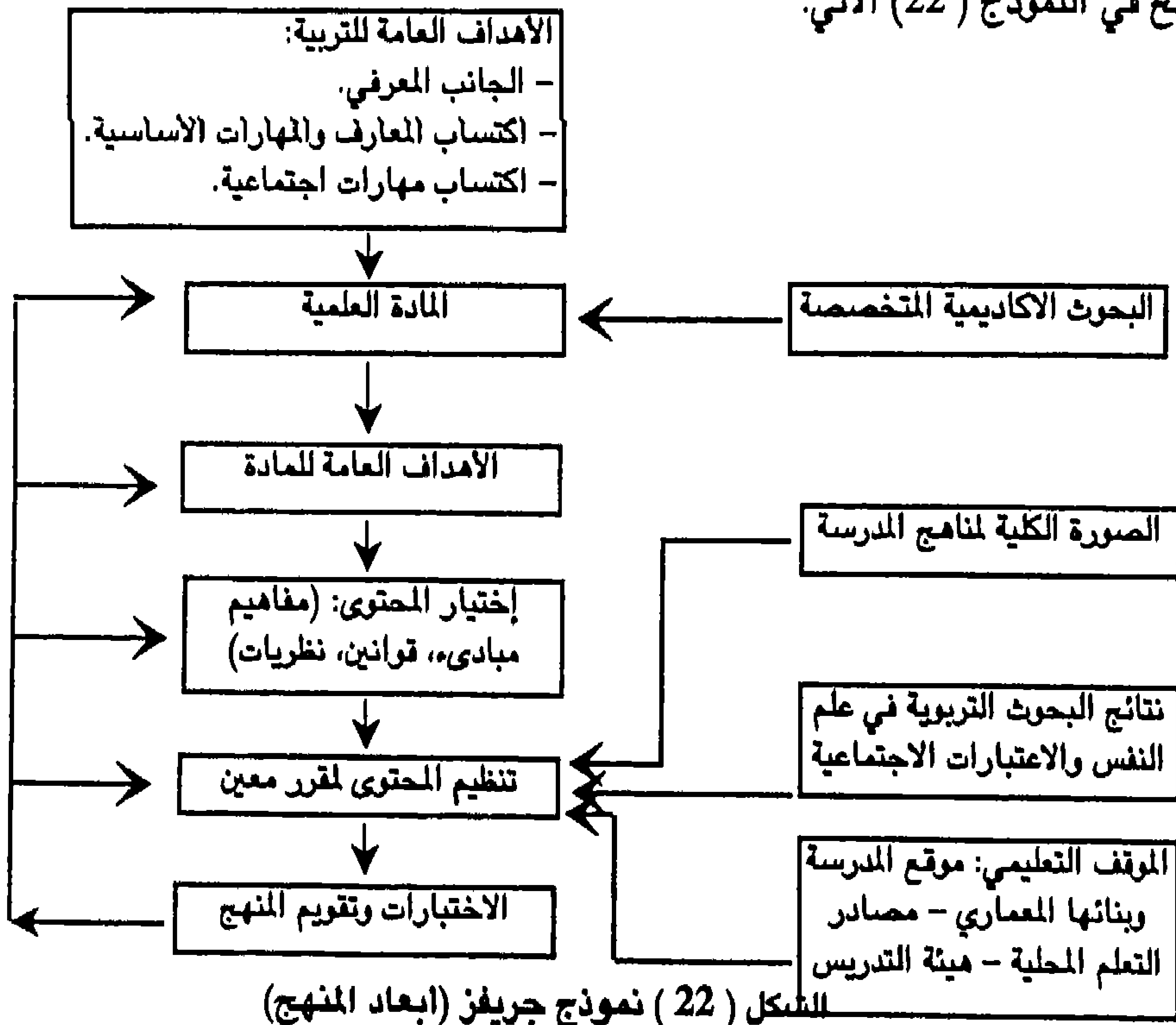
نموذج المنهج عند لاوتون

ويتضح من هذا النموذج أن اختيار محتوى المنهج يوحي بأن المعرفة موجهة للمجتمع قبل الفرد، حيث جعل العلاقة بين المجتمع والمعرفة من طرفين – وهذا يتمشى مع منطق النظرية البوليتكنيكية للمنهج، حيث تضع المجتمع قبل الفرد في بنائها للمنهج أو في اختيارها لمحتوى المنهج. ثم تطرق "لاتون" بعد اختيار المحتوى الى تنظيمه وتقديمه في اطار متكامل مع الخبرة تمهيداً لتدريسه في نظام معين. كما اشار ايضاً الى ان المعلمين والمعدات والتجهيزات المتاحة تُعد عاملاً فعالاً في عملية تنظيم المنهج بشكل مناسب لعملية التدريس، ثم عرض في النهاية الأوقات المدرسية التي يتم توزيع خبرات المنهج من خلالها.

ويلاحظ على ذلك النموذج أنه يخلو من خطوة التقويم، كما أنه نموذج خطي ذو علاقة من طرف واحد، وبالتالي لا يعد نموذجاً ديناميكيا أو متجدداً لأنه ينقصه التقويم والتغذية الراجعة الناجمة عن عملية التقويم.

حادي عشر نموذج جريفز Graves Model ونموذج هيريك Herrick Model

قدم جريفز نموذجاً لتوضيح العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج، وذلك كما هو موضح في النموذج (22) الآتي:

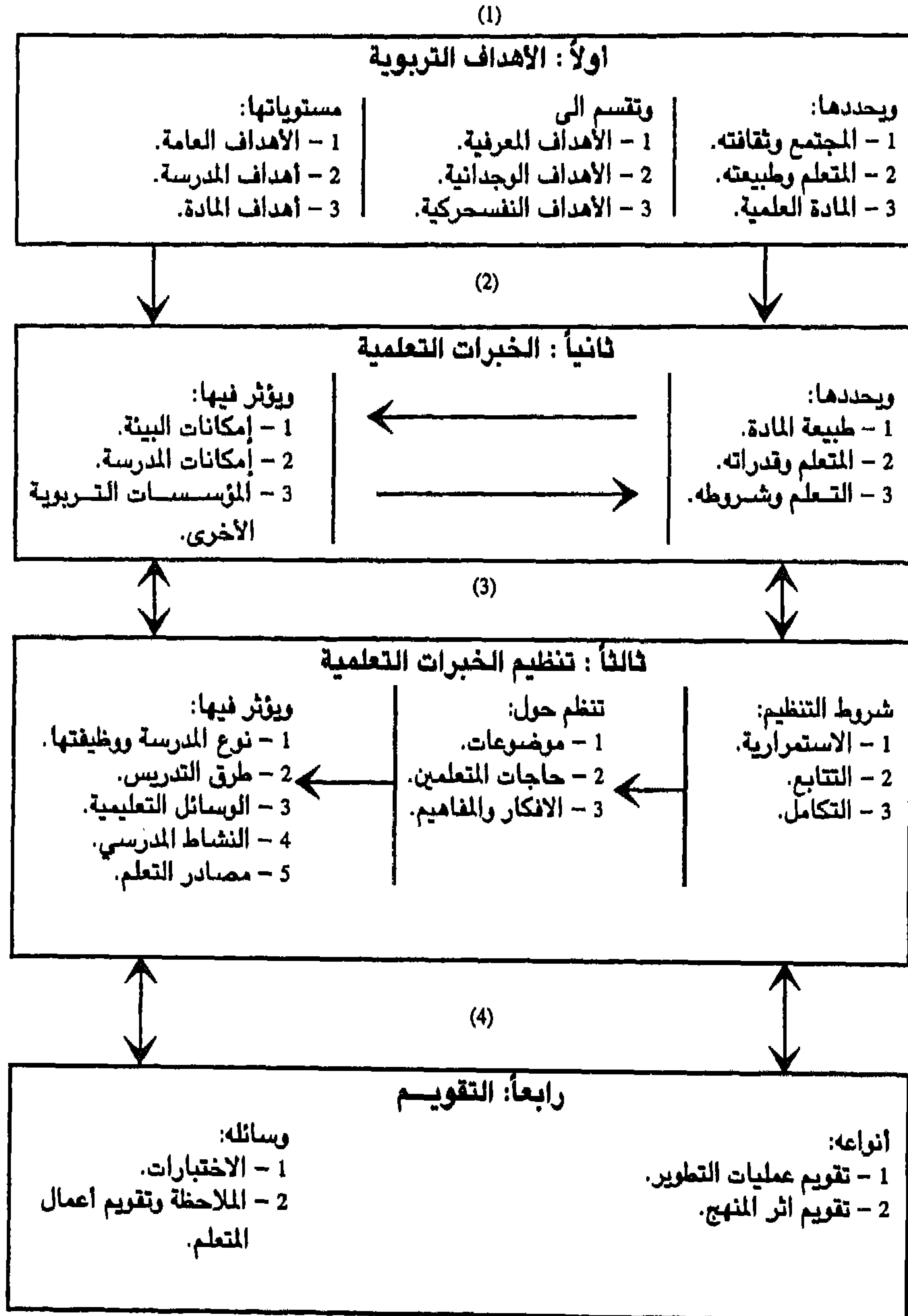


الشكل (22) نموذج جريفز (ابعاد المنهج)

يتضح من النموذج السابق (22) أن جريفز ينطلق فيه من الأهداف العامة للتربية ممثلة في الجانب المعرفي، واكتساب المعارف والمهارات الأساسية، واكتساب مهارات اجتماعية، ثم ينتقل من ذلك الى اختيار المادة العلمية، مستعينا فيها بالبحوث الاكاديمية المتخصصة، ثم يتم بعد ذلك تحديد الأهداف العامة للمادة، فاختيار المحتوى (مفاهيم - مبادىء - قوانين - نظريات) ثم تنظيم المحتوى لمقرر معين، وذلك في ضوء الصورة الكلية لمناهج المدرسة، ونتائج البحوث التربوية في علم النفس، والاعتبارات الاجتماعية، والموقف التعليمي، من حيث موقع المدرسة، وبنائها المعماري، ومصادر التعلم المحلية، وهيئة التدريس، ويختتم نموذجه بالاختبارات وتقويم المنهج، بحيث يؤدي ذلك التقويم الى اعادة النظر فيما سبق، وذلك من حيث المادة العلمية واهدافها العامة واختيار محتواها وتنظيمه. وهذا ما يوضحه اتجاه السهم الخارج من مربع الاختبارات وتقويم المنهج الى بقية المربعات السابق ذكرها، ومن ثم يعد ذلك النموذج من النوع الديناميكي، بمعنى أنه يعبر عن منهج متطور في ضوء تجريبه أو تنفيذه.

ومما يلاحظ على ذلك النموذج، أنه يركز على المعرفة في المقام الأول، اي أنه يعكس فكر النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية. هذا بالاضافة إلى أنه لم يوضح المصادر التي تحدد الأهداف العامة للتربية وإن كان قد حدد المصادر التي تحكم المادة العلمية وتنظيم المحتوى بالنسبة لمقرر معين.

وكان من الممكن تحديد المصادر والعوامل التي تحكم المكونات الرئيسية للمنهج من حيث أهدافه وما يتضمنه من خبرات، وكيفية تنظيم تلك الخبرات، وذلك منعا للتداخل أو الخلط بين تلك العوامل او المحددات، وهذا ما راعته احدى الكتابات من خلال تقديم نموذج تطوير المواد الاجتماعية وفقاً للطريقة العلمية كما طرحه هيريك Herrick في الشكل الآتي (23) .



الشكل (23)
نموذج هيريك

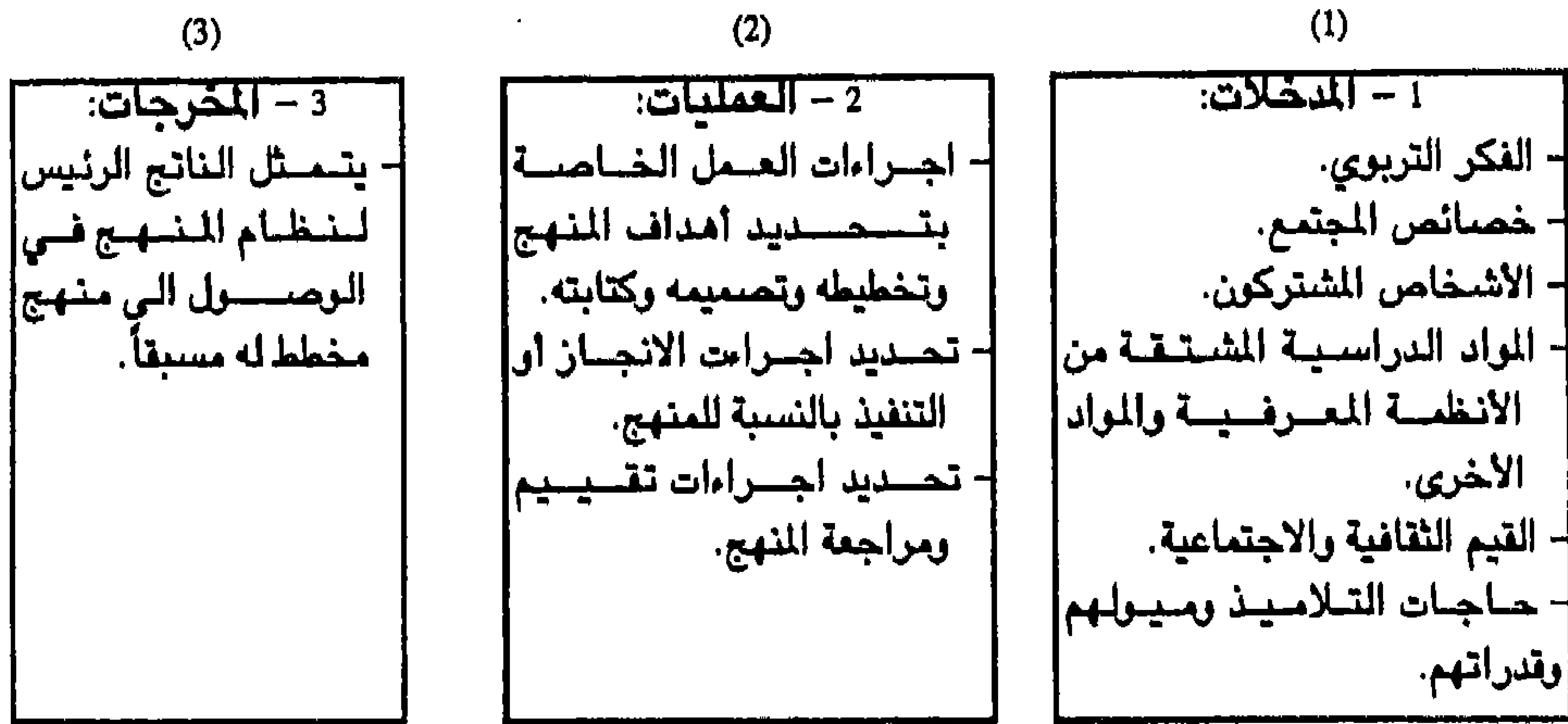
ويتضح من النموذج الخاص بهيريك أنه يعالج المنهج بصفة عامة دون مرحلة دراسية معينة، ويبدأ في تحديده لأهداف المنهج من: المجتمع وثقافته، وطبيعة المتعلم، والمادة العلمية، ثم يقسم الأهداف الى المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية مع توضيح مستويات تلك الأهداف سواء كانت أهدافاً عامة أو أهدافَ مدرسةٍ، أو أهدافَ مادة، كما هو موضح في المستطيل (1) وينتقل بعد ذلك الى الخبرات التعلمية التي تسهم في ترجمة تلك الأهداف، مع توضيح العوامل التي تحدد تلك الخبرات مثل: طبيعة المادة، وطبيعة المتعلم وقدراته، وكيفية التعلم وشروطه، وذلك في ضوء إمكانات البيئة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، وهذا ما يوضحه المستطيل (2). ثم يتطرق بعد ذلك الى كيفية تنظيم الخبرات التعلمية، مراعياً فيها شروط التنظيم من حيث الاستمرارية والتتابع والتكامل والمحاور التي تنظم حولها من موضوعات دراسية، وحاجات المتعلمين، وأفكار ومفاهيم أساسية، مع توضيح العوامل التي تؤثر في تلك الخبرات مثل نوع المدرسة ووظيفتها، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والنشاط المدرسي، ومصادر التعليم مثل: "الكتاب المدرسي، والمتاحف، والمكتبات العامة والمتخصصة، والزيارات الميدانية ومواد تعليمية مختلفة، وهذا ما يتضمنه المستطيل (3). ثم يختتم النموذج بالتقويم، موضحاً أنواعه من حيث: تقويم عمليات التطوير، وتقويم أثر المنهج، ووسائله، ممثلة في الاختبارات، والملاحظة، وتقويم أعمال التلميذ.

ومما يلاحظ على ذلك النموذج أنه يضع محددات الأهداف التربوية (المجتمع والمتعلم والمادة العلمية) داخل المستطيل (1) مما قد يوحي بأن تأثيرها في هذا الاطار فقط، وكان من الأفضل وضعها أعلى النموذج لأنها تشكل النظرية العامة للمنهج، التي تحكم كل مكوناته، وذلك بترجمتها إلى أهدافٍ تربوية، ثم ترجمة تلك الأهداف إلى خبرات تعلمية وتنظيمها وتقويمها في ضوء تلك النظرية، هذا بالاضافة الى أنه لم يتناول تقويم تنفيذ المنهج، أو بمعنى أدق لم ينص عليها صراحة في المستطيل (4) تحت عنوان أنواع التقويم، خاصة وأنه أوضح بصورة تكاد تكون تفصيلية العوامل التي تؤثر على تنفيذ المنهج، مثل امكانات البيئة والمدرسة، وطرق التدريس المطبقة والوسائل التعليمية المستخدمة، والنشاط المدرسي السائد، ومصادر التعليم المتوفرة، كما وردت في المستطيلين (3) و (4) تحت عنوان المؤثرات.

ويتميز ذلك النموذج بأن العلاقة بين مكوناته من طرفين، مما يصفه بالديناميكية أو التجديد والتطور، لأنه يعني بذلك الاستفادة من التغذية الراجعة من التقويم لعمليات التطوير والإثراء بالنسبة للمنهج.

ثاني عشر : نموذج المنهج كنظام عند بوشامب Beauchamp Model

ينطلق بوشامب في نموذجه من فهمه الواسع والعميق لمفهوم المنهج حيث لا يعني المنهج عنده مجرد محتوىً دراسي أو خبرات تعلمية مخططة أو سلسلة من المخرجات التعليمية فقط، وإنما يتضمن تلك الأبعاد جميعها،. حيث يشتمل على تنظيم مكون من المتخصصين والاجراءات المتعلقة بتصميمه، وتنفيذه، وتقويمه من أجل تعديله أو تطويره. أي أن للمنهج مدخلات وعمليات ومخرجات وذلك كما يمثله الشكل (24) الآتي:



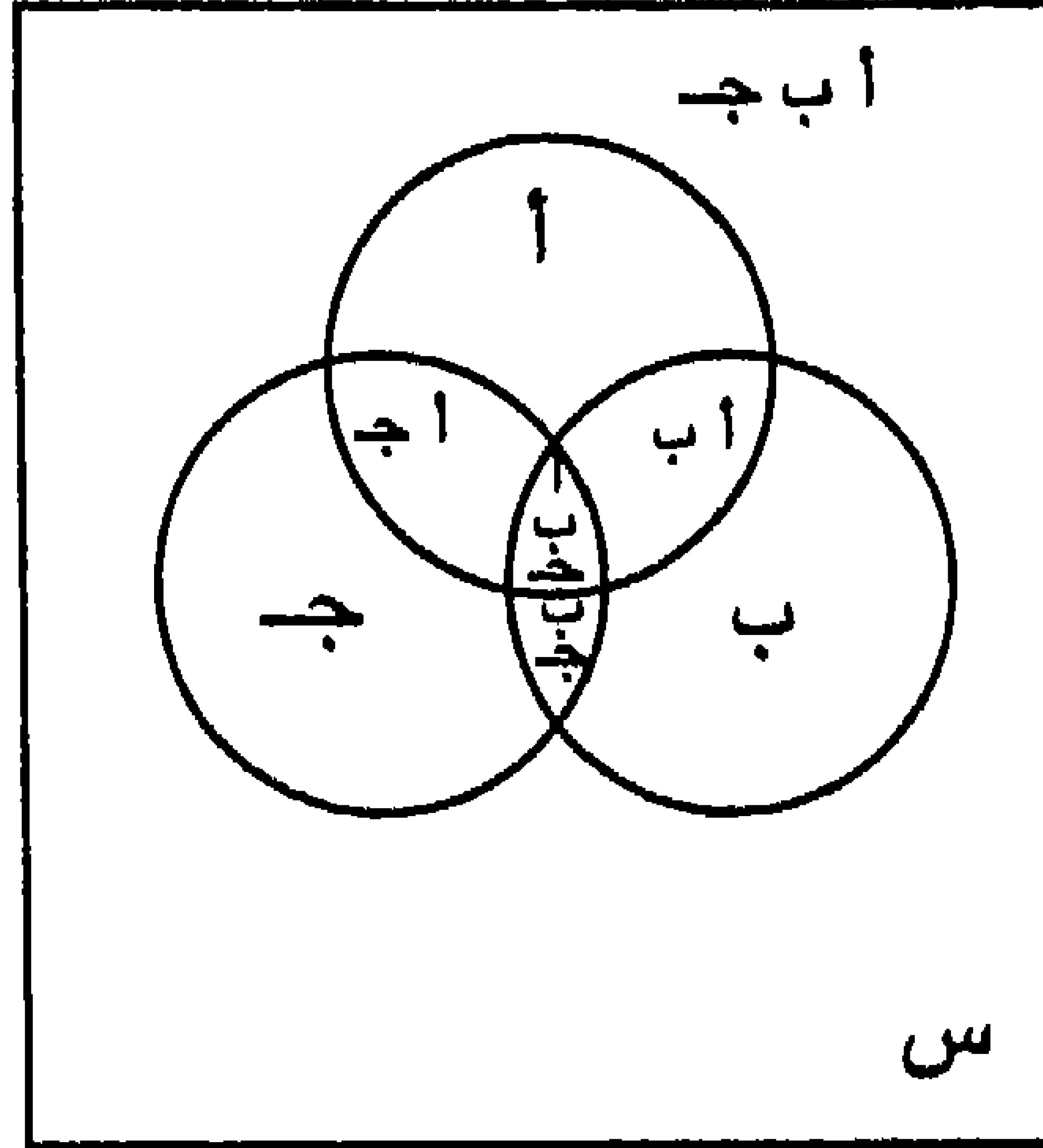
الشكل (24)
نموذج المنهج كنظام عند بوشامب

يتضح من هذا الشكل أنه قبل الوصول إلى المنهج في صورته النهائية يجب أن نضع في الحسبان الفكر التربوي للمجتمع وخصائص ذلك المجتمع، والأشخاص المشتركين في عملية التخطيط، والمواد الدراسية المشتقة من الأنظمة المعرفية، والقيم الثقافية والاجتماعية المهمة، وحاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم، وذلك كله يمثل مدخلات في نظام المنهج، ثم يلي ذلك تحديد أهداف المنهج وتخطيطه وتصميمه وكتابته، وذلك يندرج تحت مفهوم العمليات في نظام المنهج، ومن المدخلات والعمليات نصل الى المنهج في شكله التخطيطي.

ويتبين من ذلك النموذج ان المستطيل (1) يتضمن في كليته الأبعاد الرئيسية للنظرية في المنهج، حيث يمكن تقسيم متضمناته الى المجتمع والمعرفة والتلميذ، فمثلاً يمكن أن يشير مفهوم المجتمع الى الفكر التربوي السائد فيه وقيمه الثقافية والاجتماعية وكذلك مقوماته أو خصائصه. كذلك تشير المواد الدراسية المشتقة من الأنظمة المعرفية الى طبيعة المعرفة كجانب آخر في نظرية المنهج. وتدل حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم على طبيعة المتعلم، أي أن ذلك

الاطار يعبر في حقيقته عن المجتمع والمعرفة والتلميذ كمكونات رئيسية لنظرية المنهج.

ويوضح "بوشامب" موقع المنهج – كنظام – بين الأنظمة الفرعية الأخرى للنظام التعليمي أو المدرسي الذي يقصد به كل ألوان النشاط اللازمة لقيام المدارس بأدوارها، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (25) الآتي:



الشكل (25)

موقع المنهج كنظام بين الأنظمة الفرعية الاخرى للنظام التعليمي العام

س = النظام العام (الأنظمة الفرعية الموجودة داخل النظام التعليمي).

أ ب جـ = الأنظمة الموجودة داخل النظام العام ما عدا (أ، ب، جـ)

أ = نظام المنهج.

ب = نظام التدريس.

جـ = نظام التقويم.

أ ب = العلاقة بين (أ) و (ب).

ب جـ = العلاقة بين (ب) و (جـ).

أ جـ = العلاقة بين (أ) و (جـ).

أ ب جـ = العلاقة بين (أ) و (ب) و (جـ).

ويوضح الشكل السابق العلاقات المتداخلة بين الأنظمة الفرعية المختلفة داخل النظام التعليمي المدرسي.

كما تمثل الدائرة (أ) نظام المنهج، والدائرة (ب) نظام التدريس والدائرة (جـ) نظام التقويم، وتمثل المنطقة الخالية (س) كل الأنظمة الموجودة داخل النظام التعليمي ما عدا (أ) و (ب) و (جـ) وقد يقصد بها نظام الادارة ونظام الخدمات، ونظام التوجيه، وهكذا. وينصب الاهتمام الرئيسي هنا على الأنظمة الثلاثة الخاصة بكل من المنهج والتدريس والتقويم، لأنها تحدد الطبيعة الرئيسية للنظام التعليمي أكثر من غيرها.

وتوضح العلاقات المتداخلة في الشكل السابق بين أنظمة المنهج، والتدريس، والتقويم، أنه ليس ثمة حوافز فاصلة بينها، وأن تلك الأنظمة الثلاثة لها أغراض أو أهداف مشتركة.

فعلى سبيل المثال: الجزء المتداخل بين كل من المنهج والتدريس (أ) و (ب) يعكس وظائف التخطيط من أجل الانجاز أو التنفيذ، وتخطيط الدرس، والتخطيط بالنسبة لدور كل من المعلم والتلميذ. ومثل هذه الوظائف تغطي الفجوة بين القرارات المتعلقة بماذا نُدرس، والقرارات المتعلقة بكيفية التدريس.

كذلك يمثل الجزء المتداخل بين المنهج والتقويم (أ جـ) مدى إنجاز المنهج وتقويم استخدام المعلم له، وتقويم تنظيمه، والتغذية الراجعة من المعلومات التي أسفر عنها التقويم، من أجل مراجعة المنهج وتطويره.

ويشير الجزء المتداخل بين التدريس والتقويم الى الوظائف التي تغطي الفجوة بين أنواع النشاط المتعلقة بانجاز القرارات الخاصة بكيفية التدريس، وتقييم أنواع النشاط هذه، وذلك باستخدام أدوات متنوعة لتقييم أداءات عملية التدريس أو كيفية التدريس أو تقويم المواد التعليمية.

ويغطي التداخل بين الأنظمة الثلاثة الجزء الخاص بالنظام المدرسي. ويمثل ذلك الجزء أوجه التعلم المقصودة للتلميذ بواسطة نظام المنهج الذي يمكن تنفيذه عن طريق نظام التدريس ويتم ملاحظته من خلال نظام التقويم.

أي أنه يمكن تقويم المنهج على المستوى التخطيطي، وذلك كما يشير إليه المحتوى الدراسي المقدم من خلال الكتاب المدرسي، كما هو الحال في نظامنا التعليمي، وذلك من حيث معايير اختيار تنظيم المحتوى الدراسي وشروطه مثلاً. كما يمكن تقويم إنجاز المنهج وذلك من خلال ملاحظة أداء المعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها، والوقوف على مدى توافر الامكانيات بالمدرسة كما يعكسها العائد أو الناتج التعليمي، وذلك باستخدام اختبار تحصيلي على سبيل

المثال، وذلك المعنى يعكسه بوشامب في معالجته لنظام تقويم المنهج بالاستعانة بأدوات ممثلة في اختبار التحصيل بالنسبة للتلاميذ، والمقابلة المسجلة، وجمع بيانات علمية عن انجاز المنهج، وكفاءة المعلم، وتفسير عمليات النظام المدرسي، وذلك كله من أجل الحصول على بيانات علمية لتطوير المنهج ذاته.

ثالث عشر: نموذج زايس Zais Model

ويركز هذا النموذج على العناصر الأربعة للمنهج والتي تتألف من الآتي:

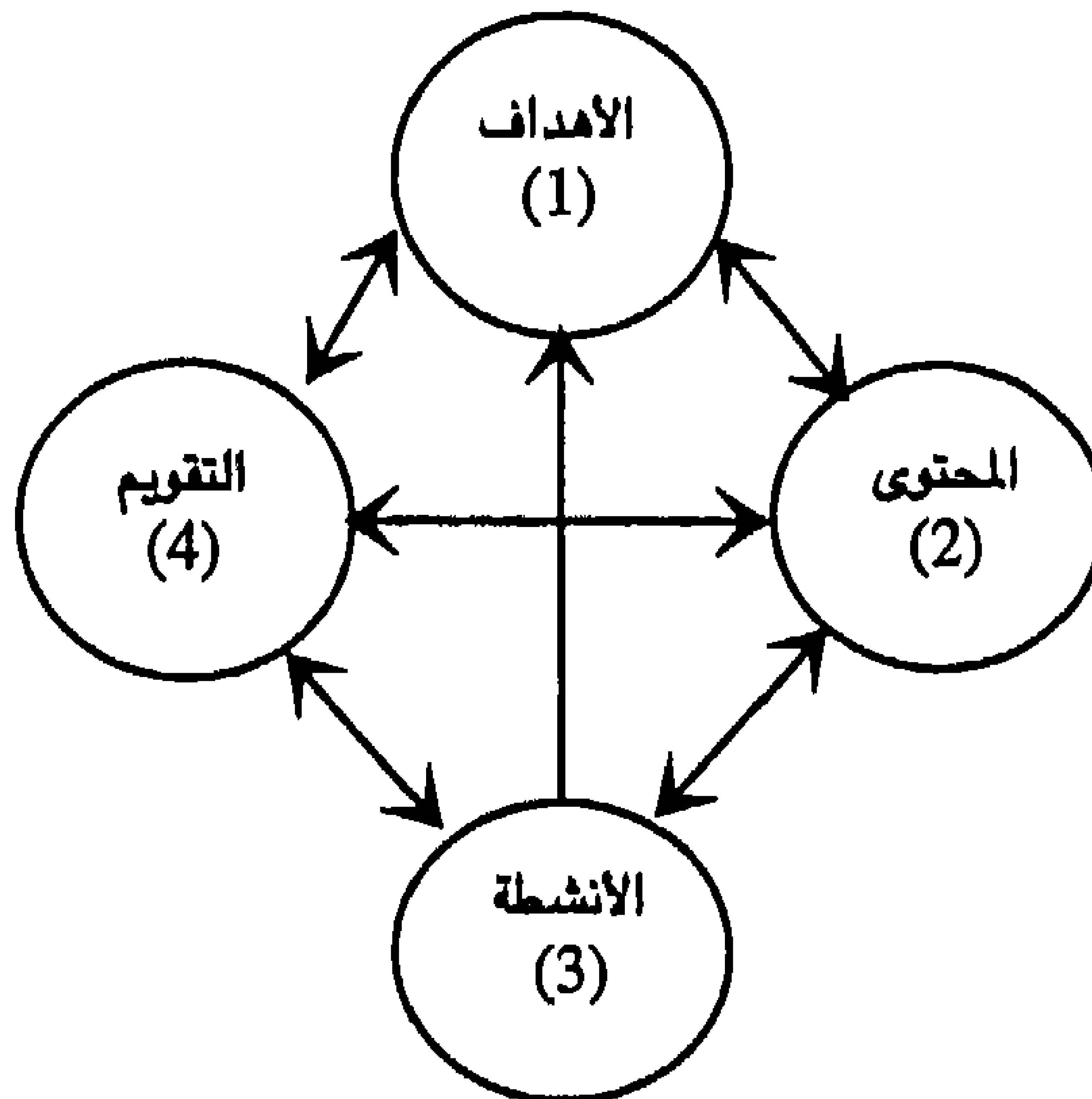
1 – الغايات Aims والأهداف العامة Goals والأهداف الخاصة او التعليمية أو التدريسية أو التعلمية Objectives.

2 – المحتوى Content .

3 – المناشط أو الأنشطة التعلمية Learning Activities.

4 – التقويم Evaluation .

ويمكن توضيح هذا النموذج في الشكل (26) الآتي:



الشكل (26)

نموذج زايس للمنهج المدرسي

ويلاحظ من الشكل السابق مدى تأثر زايس بالأفكار التي طرحها تايلر من قبل، ومع ذلك فهو يمتاز عن نموذج تايلر بالآتي:

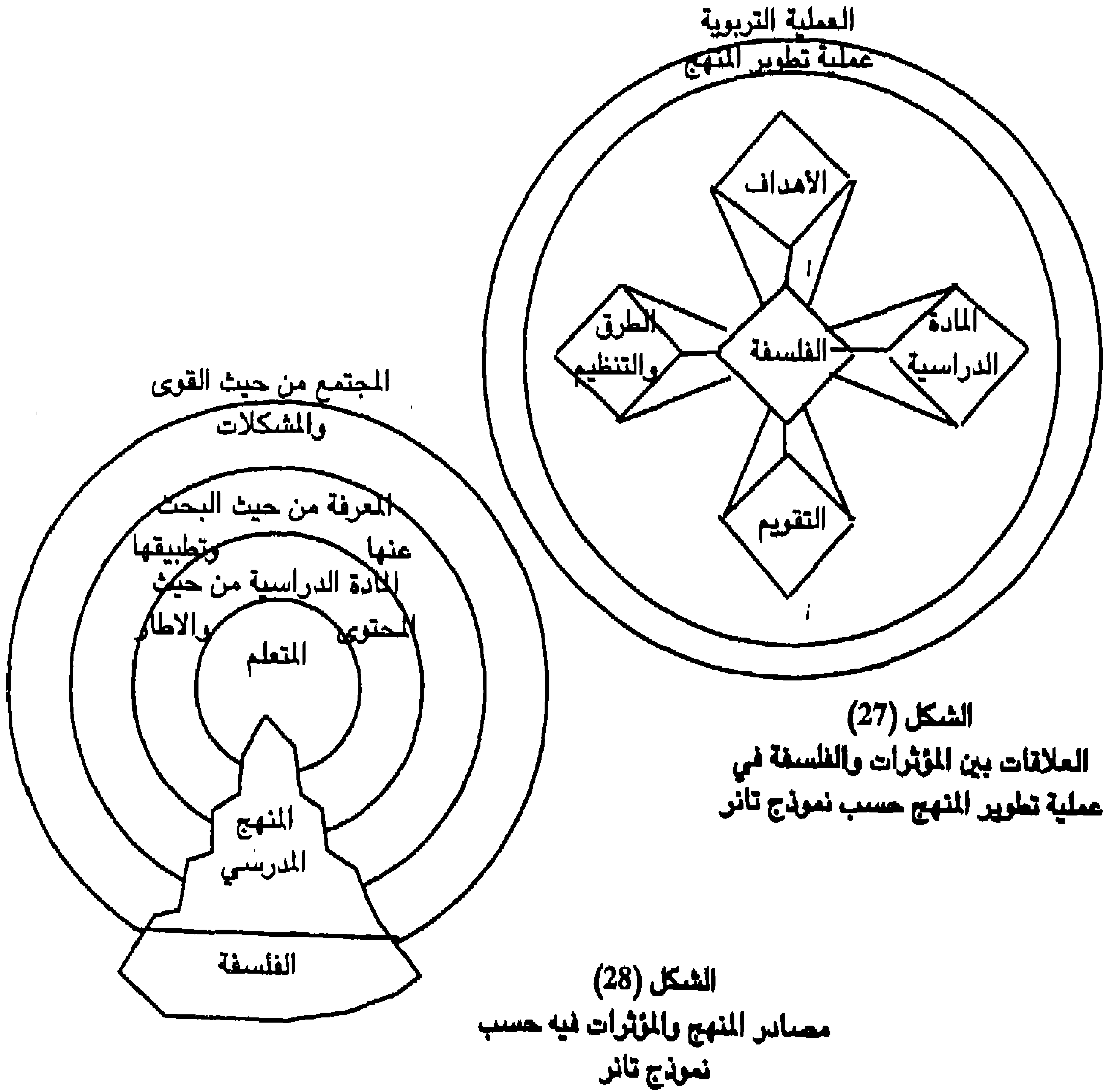
1 - التركيز على العلاقات المتبادلة بين عناصر المنهج من حيث أنها تتأثر وتؤثر ببعضها بعضاً.

2 - التركيز على العلاقة المتميزة بين التقويم والأهداف من جهة والتغذية الراجعة من جهة ثانية.

3 - الاهتمام بالمحتوى الذي لم يظهر بصورة واضحة في نموذج تايلر، وذلك نظراً لتركيزه على الأنشطة أو الخبرات التعلمية في اثنين من أسئلته الأربعة.

رابع عشر: نموذج تانر Tanner Model

يمكن توضيح نموذج تانر في الشكلين الآتيين (27) و (28):



الشكل (27)
العلاقات بين المؤثرات والفلسفة في عملية تطوير المنهج حسب نموذج تانر

الشكل (28)
مصادر المنهج والمؤثرات فيه حسب نموذج تانر

يتضح من الشكل الأول (27) كيف أن نموذج تانر يركز على أربعة عناصر اساسية لعملية تطوير المنهج تتمثل في صياغة الأهداف المنهجية الدقيقة أولاً، والبحث عن المادة الدراسية اللازمة لتحقيق الأهداف الموضوعة ثانياً، واختيار أو تحديد الطرق والأساليب التدريسية والتنظيمية التي يتم بواسطتها التعامل مع المادة الدراسية الملاءمة للتلاميذ لتحقيق الأهداف المنشودة ثالثاً، ثم التركيز على خطوة التقويم للتأكد مما تعلمه التلاميذ من ناحية ومن مدى تحقيق الأهداف من ناحية ثانية.

كما يلاحظ على هذه العناصر مدى تأثر نموذج تانر بنموذج تايلر، وذلك من حيث التركيز على ثلاثة امور في الأهداف، والطرق، والتنظيم او الخبرات التعلمية، ثم أخيراً التقويم، ولكنه يختلف عنه في الوقت نفسه في كل من التركيز الواضح على المادة الدراسية كمحتوى للمنهج المدرسي المطور من جهة، والانطلاق الرئيسي لكل هذه العناصر من الفلسفة السائدة في المجتمع الذي يتم تطويره المنهج المدرسي لأبنائه من جهة اخرى.

أما الشكل الثاني الذي طرحه تانر Tanner فهو يوضح مصادر المنهج المدرسي والمؤثرات التي تؤثر فيه، حيث ينطلق ذلك المنهج من فلسفة المجتمع، مع ضرورة مراعاة المتعلم الذي يؤثر بقوة في ذلك المنهج من حيث وجوب التركيز على حاجاته وميوله وقدراته واهتماماته أولاً، مع الأخذ بالحسبان المادة الدراسية الواجب اختيارها وتنظيمها بشكل دقيق في ضوء معايير نفسية وعلمية ثانياً، ثم مراعاة المعرفة من حيث تشجيع الطلبة على البحث عنها وتطبيقها أو توظيفها في المواقف التعلمية المختلفة ثالثاً، ثم وضع المجتمع في الحسبان وما فيه من قوى متعددة ومشكلات كثيرة وقيم سائدة على اعتبارها من المؤثرات المهمة في عملية تخطيط المناهج وتطويرها.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل الثاني عشر

يتضح من النماذج المنهجية الكثيرة السابقة كيف أن علماء المناهج والمهتمين بها قد بذلوا قصارى جهدهم من أجل توضيح مفهوم المنهج من جهة، وعناصره وأسسه والمؤثرات التي تؤثر فيه من جهة ثانية. كما تؤكد هذه النماذج كيف استفاد اللاحقون مما طرحه السابقون من افكار منهجية متعددة، وكيف أن المعضلة الأساسية التي وضعوها في أذهانهم وهم يطرحون هذه النماذج، طبيعة نظرية المنهج التي ما زالت تحتاج الى المزيد من التوضيح والتفسير والإضافة والاتفاق على جوانبها المختلفة.

ولما كانت المعارف والعلوم والتكنولوجيا وتدفقاتها الهائلة تزداد في أهميتها وتأثيراتها، ولما كانت الأبحاث والدراسات النفسية والمنهجية والتدريسية تتضاعف عاماً بعد عام، فان المجال سوف يبقى مفتوحاً للمزيد من الاجتهادات من جانب المتخصصين في علم المناهج لسد الثغرات التي قد تظهر من وقتٍ لآخر ومن طرفٍ لآخر، هدفهم في ذلك يبقى البحث عن الحقيقة أولاً وعن حل المشكلات أو المعضلات التي تواجه المنهج المدرسي وتخطيطه وتطويره وتنفيذه ثانياً، وذلك بالشكل الذي يحقق الأهداف التربوية المنشودة التي تسعى إليها المدارس، والتي تتمثل بالدرجة الأساس في إعداد أجيالٍ تنفع ذاتها، وتخدم اهلها ووطنها والمجتمع الانساني بأسره، معتمدة على مهارات التفكير الابداعي والناقد بالدرجة الأولى، والأسلوب العلمي الذي يرفض العشوائية والارتجالية في الأعمال والأقوال، في عصر يتميز بالمنافسات القوية لانتاج المزيد من الفكر المفيد الذي يحل المشكلات ويسعد افراد المجتمع وينقله من حالة الى اخرى أكثر رفاهية وتقدماً وتطوراً.

الفصل الثالث عشر

تخطيط المنهج المدرسي المعاصر

توطئة:

يُعد تخطيط المنهج المدرسي عمل دقيق يعتمد على مجموعة من الخطوات والمعايير التي تُبعد القائمين عليه عن العشوائية والارتجالية في العمل. لذا ينبغي على مخططي المنهج أن يتلمسوا جيداً خطواتهم، بحيث يدركوا معنى تخطيط المنهج المدرسي أولاً، ويلموا بنماذج التخطيط المختلفة ولا سيما الحديثة منها ثانياً، ويقنعوا بمبررات التخطيط وفوائده الكثيرة ثالثاً، ويتعمقوا في خطوات التخطيط وكيفية تنفيذها رابعاً، بحيث يتم ضمان نجاحها باستمرار. ونظراً لأنه يصبح من الضرورة بمكان اقناع التلاميذ والمعلمين والآباء والمهتمين بتخطيط منهج جديد وتغيير المنهج الحالي، فإنه لا بد من توضيح السبب المنطقي من وراء عملية التخطيط من جانب القائمين على عملية التخطيط نفسها، حتى يتم اقناعهم بها وزيادة عدد المناصرين لها والاقلال من عدد المعارضين.

وعلى المخططين أن يدركوا ايضاً، بأنه لا بد من تحديد المسار الذي سوف يسيرون عليه خلال عملية التخطيط. فهل يجعلون من التلميذ مركز اهتمامهم؟ ام المجتمع؟ أم المادة الدراسية؟ أم جميع هذه الأمور دفعة واحدة؟ كما ينبغي عليهم بعد ذلك أن يفكروا في اختيار الأهداف المناسبة للمنهج المدرسي الجديد سواء الأهداف العامة منها أو بعض الأهداف التعليمية كنموذج للمعلمين يهتدون بها خلال تدريسهم للمنهج أو تنفيذهم له.

ويبقى اختيار محتوى المنهج واختيار الخبرات التعلمية وتنظيمها من بين المهمات الضرورية للمخططين. حيث يعتمدون هنا على العديد من المعايير التي توصل إليها علماء المناهج في هذا الصدد. ومن ثم يفكر هؤلاء بجدية في الإنتقال الى خطوة طرائق التدريس وتحديدها، موضحين للمعلمين مبادىء التدريس وأنشطته ومراحله، ومتغيرات التفاعل التعليمي التعلمي، وعملية صنع القرار خلال عملية التدريس أو قبلها.

وما أن ينتهوا من ذلك كله حتى ينتقلوا إلى خطوة التقويم، حيث يبينوا لمنفذي المناهج فيما بعد، أهمية التقويم واغراضه وخصائصه الفعالة، ووسائل التقويم وأدواته العديدة، وكيفية استخدامها في الحياة المدرسية اليومية، بالإضافة إلى تجريب المنهج الذي تمَّ تخطيطه في مرحلة تالية، ثم تعميمه بعد ذلك كخطوة نهائية. وهذا ما سيتعرض إليه هذا الفصل من

موضوعات، بالإضافة إلى العوامل الخارجية التي تؤثر في عملية تخطيط المنهج المدرسي والمقترحات البناءة للتعامل مع الصعوبات التي تواجه عملية التخطيط. وفيما يأتي توضيح لكل هذه الأمور بالتفصيل:

ماهية تخطيط المنهج المدرسي:

تخطيط المنهج المدرسي عبارة عن نظام فرعي لذلك المنهج يتضمن تطوير الخطط أو وضعها، ثم العمل على مراقبتها وتقويمها. وبصورة اشمل، إنه يمثل العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات ذات العلاقة من مصادر مختلفة وتصنيفها وتنظيمها، من أجل اقتراح الخبرات أو الأنشطة التعلمية التي سوف تساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج. وتأخذ هذه العملية بالحسبان، الأهداف العامة والأهداف التدريسية المطلوبة، والأسس الإجتماعية والنفسية والفلسفية والمعرفية للمنهج، وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط المنهج المدرسي نفسه.

وبصورة عامة، فإن التخطيط عبارة عن تصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم (تحديد الأهداف واختيار المحتوى وتنظيمه) وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج (جميع الممارسات الخاصة بمعالجته في الواقع أو الميدان التربوي) بالإضافة إلى عملية التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج من حيث تحديد أساليب التقويم التي توضح العائد التعليمي / التعلمي لدى الطلاب، للإستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره.

نماذج تخطيط المنهج:

ظهرت منذ الثلاثينيات من القرن العشرين، مجموعة من النماذج أو الأفكار المهمة في عملية تخطيط المناهج كان أشهرها نموذج تايلر Tyler's Model، وأفكار سيلور Saylor والكسندر Alexander .

أما عن نموذج تايلر، فقد تم خلاله طرح أربعة أسئلة مهمة لا بد من أخذها في الحسبان عند التخطيط لأي منهج مدرسي جديد وهذه الأسئلة هي:

1 - ما الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها؟

2 - ما الخبرات التربوية المكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

3 - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصورة فعالة؟

4 - كيف يمكننا تحديد ما إذا كانت تلك الأهداف قد تمّ تحقيقها أم لا؟

وقد تعرض نموذج تايلرللإنتقادات العديدة، وخاصة من كليبارد Kliebard، الذي وجه إنتقاده إلى استخدام تايلر لمفهوم أو كلمة "الخبرات" كأساس لتخطيط المنهج المدرسي، أو لوصف محتوى المنهج. فالفرد في نظره هو وحده الذي يملك هذه الخبرات، ومن المستحيل على المعلمين أو غيرهم أن يختاروا هذه الخبرات.

ومع ذلك. فإنه رغم هذه الإنتقادات، فقد تم تطبيق وتبني نموذج تايلر بشكل واسع، حيث ترك آثاراً واضحة في أفكار وآراء ونماذج مخططي المنهج المدرسي بعد ذلك من أمثال تابا Taba وهيريك Herrick وجودلاد Goodlad .

ومع ذلك، فان لهذا النموذج فائدة كبيرة تمثلت في تحويل الإهتمام من الأهداف والمحتوى وطرق التدريس فقط، إلى نظرة شمولية للمنهج المدرسي يتم التركيز فيه على خطوة التقويم كذلك.

أما نموذج جودلاد Goodlad وريختر Richter فقد تم فيه تحديد ثلاثة مستويات لتخطيط المناهج تتمثل في الآتي:

(أ) المستوى المجتمعي Societal Level.

(ب) المستوى القانوني او التشريعي Institutional Level .

(ج) المستوى التدريسي Instructional Level.

هذا وينبغي أن يشتمل محتوى المنهج في المستوى المجتمعي على المعارف والقيم والطموحات والمشكلات الخاصة بالمجتمع نفسه. في حين يوجد تأثير قوي لمجالس التربية والتعليم في المستوى التشريعي أو القانوني، بالنسبة لعملية صنع القرارات المنهجية المفيدة، بينما يلعب المعلمون دوراً فاعلاً في المستوى التدريسي، إذ يُعد التخطيط التدريسي من الجوانب المهمة في عملية تخطيط المنهج ككل.

ووصفت هيلدا تابا في نموذجها المشهور معظم الاجراءات المقبولة لتطوير المنهج وبخاصة عملية تحديد الأهداف، واختيار المحتوى الذي سيعمل على تحقيق تلك الأهداف، وتطوير الإجراءات المتعلقة بعملية التقويم. وقد اقترحت تابا، البدء بتخطيط وحدات تعليمية تعلمية Teaching - Learning Units، بدلاً من تطوير خطة عامة للبرنامج المدرسي كخطوة أولية. وتمثل الوحدات في هذا الصدد الأسس العامة لعملية التخطيط.

وتتألف الخطوات التي اقترحتها تابا لتطوير وحدة تعليمية تعلمية من: تشخيص الحاجات، ووضع الأهداف الخاصة، وإختيار كل من المحتوى والخبرات التعلمية وتنظيمها، وإجراء عملية التقويم. ويركز نموذج تابا على وجود نظامين هما: المناهج من جهة، وطرائق التدريس من جهة ثانية. وبعبارة أخرى، فإن المنهج ينبثق من استراتيجيات التدريس.

أما نموذج سيلور Saylor والكسندر Alexander فقد ركز في عملية تخطيط المنهج المدرسي على المحددات التي ترشد مخططي المناهج حيث يعلمون على صنع القرارات المنهجية التي تحدث نتيجة لعملية التخطيط على المستويات المختلفة التي تتمثل في المستوى القومي

العام مثل مستوى الوطن العربي كله، ثم مستوى الولاية أو القطر مثل القطر المصري أو السوري أو السعودي أو الجزائري مثلاً، ومستوى المنطقة التعليمية داخل هذه الأقطار، ومستوى المدرسة داخل تلك المنطقة التعليمية، ومستوى المجموعة التدريسية داخل المدرسة، ومستوى المعلم المنفرد داخل المجموعة التدريسية ذاتها.

مبررات تخطيط المنهج المدرسي:

توجد مجموعة عديدة من المبررات أو الأسباب التي تدعو إلى ضرورة التخطيط المسبق لأي منهج مدرسي فعال. وتتمثل هذه المبررات في الآتي:

1 - لم تعد عناصر التربية وعلى رأسها المناهج المدرسية، مهملة كما كانت في الماضي، وإن إزدياد الإهتمام بها قد أدى إلى المطالبة بضرورة إيجاد نوع من التخطيط المسبق لجوانبها المتعددة.

2 - أدت زيادة المطالبة من جانب الكثيرين بمعرفة مستقبل التعليم والمدارس، إلى ضرورة التخطيط الدقيق لكل من التعليم والمناهج المدرسية.

3 - أدت رغبة الناس في التعرف إلى النتائج التربوية التي سيحصلون عليها، أو التي سيلمسونها مقابل الأموال والمساعدات والضرائب التي يقدمونها، إلى العمل على التخطيط المدروس للمناهج من جهة وللمستقبل التربوي برمته من جهة ثانية.

4 - أدى ظهور الانتقادات الشديدة للمدارس والمناهج المدرسية من وقت لآخر إلى التفكير الجدي في وضع خطط تربوية للمنهج، تضع في اعتبارها نواحي الضعف التي تم إنتقادها.

5 - أدى شعور المربين بتحمل مسؤولية زيادة فعالية العملية التربوية، إلى حرصهم على التخطيط الدقيق للمناهج المدرسية.

6 - أدت رغبة المنفذين للعملية التربوية في التعرف على المدارس وتنظيماتها وبرامجها وأنشطتها، إلى جعل تخطيط المنهج المدرسي مهمة ضرورية لا بد منها.

فوائد تخطيط المنهج المدرسي:

إذا ما تمت عملية تخطيط المنهج المدرسي بشكل دقيق، فإنه من المتوقع الحصول على الفوائد الآتية:

(أ) تقديم مقترحات لمناهج جديدة أو معدلة.

(ب) استخدام المصادر التربوية المتوفرة بفاعلية أكثر.

(د) اشتراك المنفذين للمناهج والمؤيدين لها والمتدربين عليها، في أنشطة إيجابية مفيدة.

(هـ) سهولة تحديد أولويات في العمل التربوي Priorities of the Educationai Work .

(و) تشجيع الناس على رؤية العملية التربوية في صورة متكاملة، تحتاج إلى التخطيط والتنظيم بشكل مستمر، بدلاً من النظر إليها بمنظار ضيق يقوم على التجزئة والإرتجالية.

خطوات تخطيط المنهج المدرسي:

تتمثل الخطوة المنطقية الأولى للبدء بتخطيط اي منهج من المناهج، في توضيح السبب المنطقي من وراء عملية التخطيط. ويعقب ذلك خطوة تحديد مجال المنهج، ثم اختيار الأهداف العامة والتدريسية، فإختيار طرائق التدريس المناسبة، ثم التأكد من مدى تحقيق الأهداف عن طريق إجراءات التقويم ووسائله المختلفة، ثم العمل على تجريب المنهج الذي تم تخطيطه، وأخيراً القيام بتعميمه على المدارس المختلفة. وفيما يأتي توضيح لكل خطوة من هذه الخطوات(*):

الخطوة الاولى - توضيح التبرير المنطقي لعملية التخطيط:

يمثل التبرير المنطقي في الأصل، مجموعة من العبارات التي توضح لماذا يقوم المخططون بعملية التخطيط لمنهج جديد. ويشمل التبرير المنطقي لأي منهج مدرسي جديد، إفتراضات معينة عن التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه.

وبصورة مبسطة، فإن التبرير المنطقي من وراء تخطيط أي منهج مدرسي يعني لماذا هذا المنهج؟ ولتوضيح كلمة لماذا، فإنه لا بد لنا من وضع العبارات التي توضح طبيعة التلاميذ، ووجهة نظرنا في المجتمع، ووجهة نظرنا في المنهج القائم والمنهج الذي نرغب في التخطيط له.

وتستخدم هذه العبارات الفلسفية دليلاً لتطوير الأهداف العامة والخبرات التعلمية للتلاميذ، واختيار المحتوى. أنها تستخدم ايضاً دليلاً لتوضيح الطريق التي سوف نسلكها اثناء التعامل مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية. وقد يستخدم التبرير المنطقي من وراء عملية التخطيط، لأغراض التوضيح للرأي العام عن ماهية المنهج الذي ننوي تطويره.

وتتمثل اهمية هذه الخطوة في توضيح الأسباب الداعية لتخطيط منهج مدرسي جديد والتي تشمل في معظمها الأسباب التي تدعو إلى ترك المنهج القديم أو المنهج الحالي المراد تغييره. ويزيد من فاعلية هذه الخطوة، الدور الذي تلعبه في إقناع المعلمين والتلاميذ والقائمين على التربية والتعليم، بل وعامة الناس، إلى ضرورة التخطيط أو إجراء التغيير، قبل القيام بعملية التخطيط نفسها، بدلاً من إعلان ذلك بشكل مفاجيء وإثارة عاصفة من المعارضة الشديدة ضد عملية التغيير، وخاصة من جانب المعلمين والمشرفين التربويين، الذين تعودوا لفترة ليست

(*) جودت احمد سعادة (1990) مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين، ص ص ، 67 - 95.

بالقصيرة على المنهج الحالي. وحتى نضمن تفهم المعلمين والمشرفين وموافقتهم على عملية تغيير المنهج أو تخطيطه، ينبغي اعلامهم بذلك أولا بأول. ويتم هذا عن طريق توزيع تعميم من جانب المناطق التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم في كل قطر عربي، يُطلب فيه من هؤلاء المعلمين إبداء آرائهم في المنهج المدرسي الحالي، كل في مجال تخصصه. وما ركزت عليه من نقاط. فإذا تبين وجود نقاط ضعف عديدة في المنهج، يتم تلخيصها في نقاط رئيسة واعادة توزيعها على المدارس حتى يقوم المعلمون بقراءتها واضافة ما يريدون عليها ثم إعادتها من جديد، على أن يتم بعد ذلك تجميع هذه الملاحظات من جميع المناطق التعليمية بواسطة المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم واعادة تبويبها وتلخيصها، وإبلاغ المدارس بالنسخة الأخيرة المعدلة والمدققة لأهم جوانب الضعف في المنهج المدرسي الحالي.

ولهذه العملية أهمية كبرى تتمثل في إطلاع المعلمين على ما اقترحوه من ناحية، واقناعهم بأن ما في المنهج من عيوب أو ثغرات، يستلزم إجراء تعديلات أو التخطيط لمنهج مدرسي جديد.

وما أن يصل مخططو المنهج إلى قناعة بأن المعلمين قد أصبحوا على يقين من ضرورة التخطيط وأهميته، والحاجة الماسة إلى التغيير، حتى يصبح من الضروري إقناع أولياء الأمور والمهتمين بالعملية التربوية بذلك. ويتم هذا عن طريق الإستفادة من وسائل الإعلام وطرح الأمر برمته من خلالها، وإتاحة الفرصة لمن يريد التعليق عليها، أو عرض الآراء والأفكار حول الثغرات الموجودة في المنهج الحالي، مما يفسح المجال أمام الجميع لأخذ فكرة واضحة عن أن المنهج القديم لا بد من تغييره.

وبإختصار، فإن هدف الخطوة الأولى يتمثل في زيادة عدد المناصرين لعملية التغيير أو التخطيط للمنهج المدرسي بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ والمهتمين بالعملية التربوية، والإقلال من عدد المناهضين أو المعارضين لها. أي أن هذه الخطوة تعتبر خطوة تمهيدية أو دعائية لإقناع الناس بضرورة إجراء التعديلات في المنهج الحالي والتخطيط لمنهج مدرسي جديد يساير حاجات التلاميذ ومتطلبات المجتمع من ناحية، والتطور المعرفي والتكنولوجي المتزايد من ناحية أخرى.

الخطوة الثانية - تحديد مجال المنهج المدرسي:

ما أن ينجح مخططو المناهج في إقناع المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بالتربية والتعليم بضرورة التخطيط لمنهج مدرسي جديد، حتى يجدون أنفسهم أمام قضية أخرى مهمة تتمثل في تحديد مجال المنهج،،حيث لا بد من الإتفاق بين هؤلاء المخططين قبل إختيار الأهداف

والمحتوى والخبرات التعلمية وطرائق التدريس وإجراءات التقويم، على تحديد المسار الذي سيسيرون عليه خلال عملية التخطيط للمنهج الجديد، وتحديد الأمور التي سيتم التركيز عليها أوالإهتمام بها في هذا المنهج. فإختيار المجال الذي سيتم عليه سيحدد المسار الذي سيسير عليه المخططون.

فإذا ما تم التركيز على التلميذ وإعتباره المجال الأول لإهتمام المنهج، فإن على المخططين أن يقللوا من حجم المادة الدراسية المعروضة في المنهج. وأن يكثروا من الأنشطة أو الخبرات التعلمية التي يمر بها أو يقوم بها التلاميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها وتحت اشراف المدرسة نفسها. أما إذا كان الإهتمام سيتركز حول المجتمع، فإن على المخططين الإكثار من طرح المشكلات السائدة في المجتمع سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو إجتماعية أو ثقافية أو صحية، وإعتبارها المحور الذي يدور حول المنهج وتخدمه المادة الدراسية. كما يتطلب هذا من المخططين ضرورة توجيه المنهج للتركيز على الدراسات والبحوث والزيارات الميدانية في المجتمع المحلي.

ولكن إذا كان الإهتمام منصباً على المادة الدراسية في المنهج الجديد، فعلى المخططين أن يركزوا على التفصيلات الدقيقة للموضوعات الدراسية المختلفة والإقلال من الأنشطة من جانب التلاميذ. وقد يتفق المخططون للمنهج على ضرورة التركيز على التلميذ والمجتمع والمادة الدراسية في أن واحد. وهنا تختلف عملية التخطيط من مجرد الإهتمام بمجال واحد فقط، إلى التركيز على ثلاثة مجالات يصعب أهمالها أو التفريط بأي واحد منها.

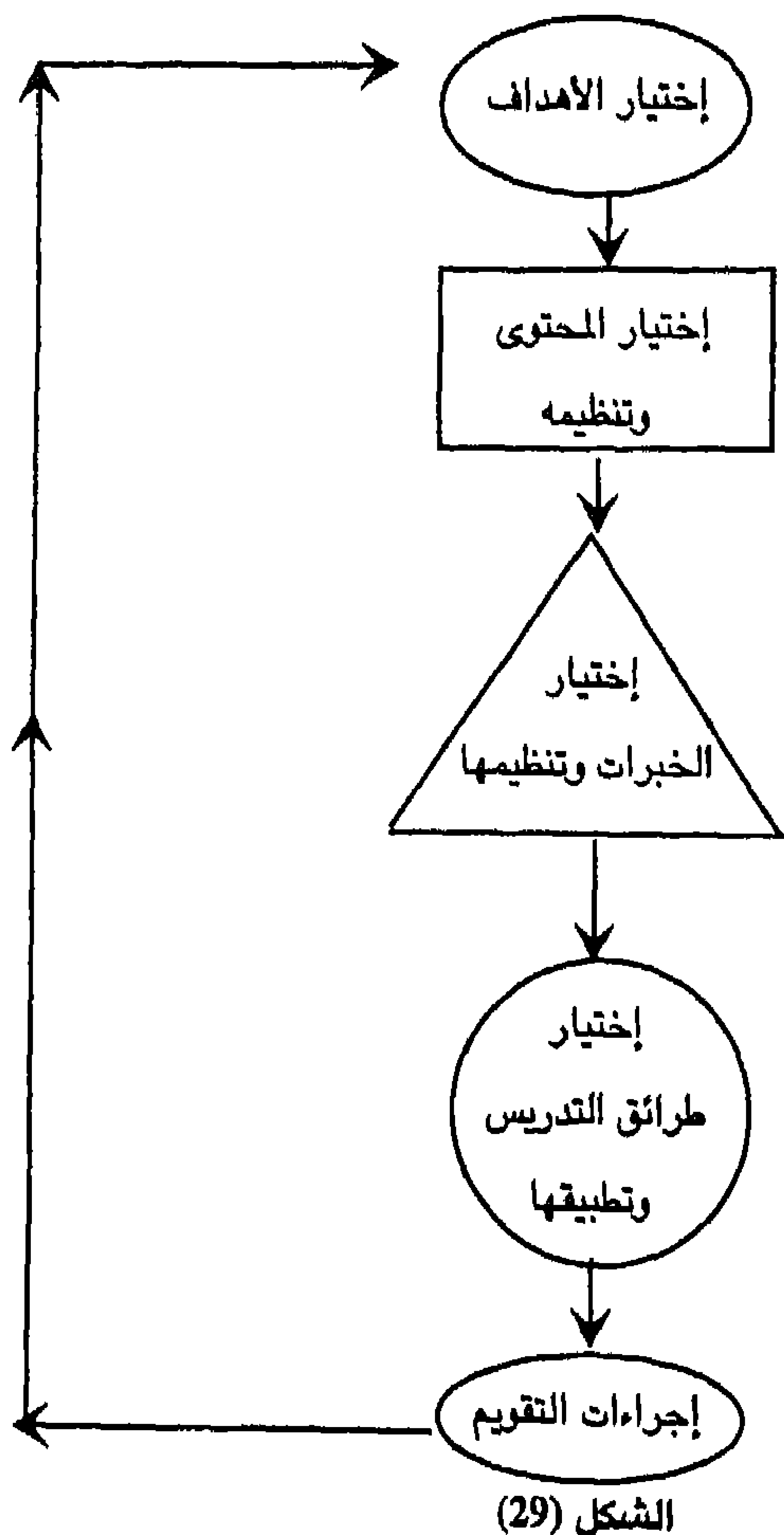
وباختصار، فإن هذه الخطوة تعتبر خطوة تمهيدية تنظيمية، هدفها الأساس تحديد سير مخططي المنهج ضمن المجال الذي حددوه، قبل قيامهم باختيار الأهداف والمحتوى والخبرات وإجراءات التدريس والتقويم، حيث أن إختيار أي نمط من انماط المجال، يؤدي إلى إختلاف الأسلوب التنظيمي للمنهج فيما بعد.

ولا بد لمخططي المنهج بعد توضيح السبب المنطقي من وراء عملية التخطيط وبعد تحديد المجال الذي سيسيرون عليه في تنظيم المنهج، من أن ينتقلوا إلى أهم خطوة من خطوات تخطيط المنهج المدرسي على الاطلاق وهي خطوة إختيار الأهداف.

الخطوة الثالثة - إختيار الأهداف:

تمثل خطوة إختيار الأهداف المتعلقة بالمنهج، أو ما يسمى بتحديد النتاجات التعلمية Learning Outcomes أكثر خطوات المنهج المدرسي أهمية، وذلك لأن جميع الخطوات اللاحقة لتخطيط المنهج تعتمد عليها. حيث أن إختيار الأهداف أو وضعها بطريقة دقيقة وسليمة يساعد

بدرجة كبيرة في اختيار المحتوى والخبرات التعلمية وتنظيمها. كما أن طرائق التدريس التي يتم تحديدها ما هي إلا لتسهيل المحتوى والخبرات على التلاميذ من جانب المعلمين، في حين تمثل خطوة التقويم في جوهرها مجالا قوياً للتأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل. والشكل الآتي (29) يمثل العلاقة الوثيقة بين خطوة الأهداف والخطوات التالية لها:



الشكل (29)

العلاقة الوثيقة بين خطوة الأهداف وبقية خطوات تخطيط المنهج المدرسي

وتوجد في الحقيقة عدة مصادر يتم إشتقاق الأهداف التربوية والمنهجية منها ويمثل المتعلم من حيث نموه وحاجاته وإهتماماته وقدراته وتعلمه مصدراً مهماً لاستنباط الأهداف أو إشتقاقها، ينبغي على مخططي المناهج مراعاتها عند وضع تلك الأهداف. وهنا لا بد من

الإهتمام بمبادىء النمو الرئيسية مثل كون النمو عملية مستمرة، وكون النمو عملية فردية، وأنها عملية متكاملة، وأن التعلم يعتمد على النمو، وأن جوانب النمو تؤثر في بعضها بعضاً، وأن النمو يسير من العام إلى الخاص.

كذلك فإن مطالب النمو للمتعلم في مراحل الطفولة والمراهقة، ومشكلات النمو العديدة التي قد تظهر من وقت لآخر، وشروط التعلم الضرورية من دافعية ونضج وممارسة، وموضوع إنتقال أثر التعلم وأهميته، تعتبر من الأمور الواجب أخذها في الحسبان عند اشتقاق الأهداف المتعلقة بالمتعلم.

أما المصدر المهم الثاني من مصادر استنباط أهداف المنهج، فيتمثل في المجتمع من حيث طبيعته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية. وهنا فإنه لا بد من التركيز على المؤسسات الإجتماعية وأدوارها، وصور التفاعل الإجتماعي، وظهور المشكلات السياسية والإجتماعية والإقتصادية والثقافية، ووجود العديد من الطموحات والآمال والتطلعات المستقبلية. حيث تعتبر هذه الموضوعات وغيرها مما يرتبط بالمجتمع وقيمه وعاداته وتقاليده، من المجالات المهمة لإشتقاق الأهداف التربوية والمنهجية.

وتمثل المادة الدراسية من حيث مجالاتها وإختيارها وتتابعها ومكوناتها مصدراً ثالثاً ضرورياً لإشتقاق الأهداف. حيث وجود قسمين لمجال المادة الدراسية من مواد إجبارية وإختيارية، يحتم مراعاة ذلك عند اشتقاق الأهداف. كما أن مبادىء تتابع محتوى المادة الدراسية مثل مراعاة المتطلبات السابقة، والإنتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن القريب إلى البعيد، تعتبر مهمة أيضاً عند إستنباط الأهداف. كما أن مكونات المحتوى من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات، تبقى ضرورية ولا بد من مراعاتها خلال إشتقاق الأهداف.

وعادة ما يتم اشتقاق الأهداف العامة للمنهج من المصادر السابقة جميعها، بحيث تمثل هذه الأهداف، عبارات تهتم بنتاجات التعلم على المدى البعيد نوعاً ما، مثل المتوقع من التلاميذ أن ينجزوه بعد الإنتهاء من مادة دراسية معينة أو مرحلة مدرسية محددة كالمرحلة الإبتدائية أو الأساسية أو الثانوية. ونظراً لأهمية الأهداف العامة للمواد الدراسية المختلفة التي يشملها المنهج المدرسي، فسوف يتم طرح بعضها كنموذج خلال عملية التخطيط. وفيما يأتي أهم هذه الأهداف:

- تشجيع التلاميذ على قراءة القرآن الكريم وتدبر معانيه السامية (تربية إسلامية) .
- إكساب التلاميذ مهارة القراءة ومهارة الكتابة بصورة دقيقة (لغة عربية).

- تنمية مهارة المقارنة الدقيقة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية لدى التلاميذ (لغة اجنبية).
- تشجيع التلاميذ على توظيف ما تعلموه عن الرياضيات في مواقف الحياة المختلفة (رياضيات).
- تنمية التفكير العلمي السليم لدى التلاميذ (العلوم).
- توضيح تفاعل الإنسان مع البيئة الطبيعية المحيطة به (دراسات اجتماعية).
- الإعتزاز بما قام به الفلاسفة العرب والمسلمون في تطور علم المنطق (فلسفة ومنطق).
- تنمية الاتجاهات المرغوب فيها لدى التلاميذ لمارسة الألعاب الرياضية المختلفة (تربية رياضية).
- اكتشاف المواهب الموسقية لدى التلاميذ (تربية موسيقية).
- بيان الدور الذي تلعبه التربية الفنية في حياة الناس (تربية فنية).
- إكساب الطالبات مهارة الطهي لعدة أنواع من المأكولات (تربية اسرية).
- غرس روح إحترام الحرفيين في نفوس التلاميذ، وذلك نظراً لدورهم الفعال في بناء المجتمع وتطوره (تربية حرفية)(*).

وينبغي عند وضع أو اختيار الأهداف العامة للمنهج المدرسي، مراعاة عدد من المعايير المهمة. وتمثل هذه المعايير مجموعة من الأسئلة للتأكد من وجود هذا الأمر أو ذلك الإهتمام أو التركيز أو ذلك العمل الذي ينبثق عن هذه الأهداف أو عدم وجوده. وفيما يأتي أهم هذه المعايير أو الأسئلة:

1 - هل تمت صياغة الأهداف العامة للمنهج المدرسي بوضوح؟

2 - هل تركز الأهداف العامة للمنهج المدرسي على فهم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات، بدلاً من التركيز على الحقائق فقط؟

3 - هل تُراعي الأهداف العامة للمنهج المدرسي حاجات التلاميذ وقدراتهم وإهتماماتهم وميولهم؟

* للاطلاع على مئات الامثلة حول صياغة الأهداف العامة في جميع المواد الدراسية الثلاثة عشر يمكن الرجوع إلى الآتي:
- جودت أحمد سعادة (2001) صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، (كتاب الخمسة الاف هدف)، عمان: دار الشروق ص ص 48 - 129 .

4 – هل تراعي الأهداف العامة للمنهج المدرسي طبيعة المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه ومشكلاته وآماله المستقبلية؟

5 – هل تعمل الأهداف العامة للمنهج المدرسي على تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم من الجوانب المعرفية والوجدانية والجسمية الحركية؟

6 – هل تشجع الأهداف العامة للمنهج المدرسي التلاميذ على طرح الأسئلة المختلفة وخاصة التي تثير التفكير؟

7 – هل يتم تعديل الأهداف العامة للمنهج المدرسي أو تنقيحها سنوياً، في ضوء التغيرات التي تتم في المجتمع والمعرفة وحاجات التلاميذ؟

ونظراً لأن الأهداف العامة للمنهج تبقى غير محددة ويصعب تحقيقها دون ترجمتها إلى أهداف أخرى أكثر دقة وتحديداً تتمثل في الأهداف التعليمية أو التدريسية أو السلوكية أو التعلمية أو الخاصة، فإن على مخططي المنهج المدرسي أن يقوموا بترجمة بعض الأهداف العامة إلى أهداف تعليمية كي تكون نموذجاً يحتذى من جانب مطبقي المنهج أو منفذيه وهم مجموعة المعلمين. وفي هذا الصدد، سيتم طرح مجموعة من الأهداف التعليمية من المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري الحركي لجميع المواد الدراسية التي يتم التطرق إليها في المدارس العربية كي تكون عوناً للمعلمين كالآتي:

تربية إسلامية:

– أن يفسر الطالب لجوء الرسول محمد صلى الله عليه وسلم إلى غار حراء كثيراً في شبابه، إذا ما أطلع على سيرته الكريمة، وفي ثلاث دقائق (هدف معرفي).

– أن يقدر الطالب الجهود التي بذلها العلماء المسلمون في جمع الأحاديث النبوية الشريفة، وذلك عن طريق كتابة تقرير مختصر عن هذه الجهود، وفي ثلاث صفحات على الأكثر (هدف وجداني).

– أن يتعود الطالب على تأدية خطوات الصلاة وحركاتها دون عناء، بعد قيامه لها بإنتظام، وبدون أخطاء (هدف مهاري حركي)

لغة عربية:

– أن يذكر الطالب شروط بناء الفعل المضارع، بعد الرجوع إلى الكتاب المدرسي المقرر، وفي دقيقتين على الأكثر (هدف معرفي).

- أن يثق الطالب بقدرة اللغة العربية على استيعاب المفاهيم والمصطلحات العلمية والأدبية الحديثة، عن طريق الحديث الشفوي عن تلك القدرة، وفي عشر دقائق على الأكثر (هدف وجداني).
- أن يعدل الطالب من خط الرقعة الذي كتب به زميله قصيدة شعرية للمتنبي، في ضوء دراسته لأنواع الخط العربي، وفي خمس دقائق على الأكثر (هدف مهاري حركي).

لغة إنجليزية:

- The student will be able to apply the rules for using direct and indirect speech without any mistake, after attending a lecture on this important topic (Cognitive Domain Objective).
- From close observation, the studednt will be able to imitate his teacher's handwrting, with at least 80% accuracy (Psychmotor Domain Objective).
- The student will be able to appreciate the role of Shakespeare in the develoment of English lierature, by writing a short article, with no more than two pages (Affective Domain Objective).

رياضيات:

- أن يحسب الطالب مساحة قطعة أرض مستطيلة الشكل إذا كان معلوم أطوال أضلاعها، بالرجوع إلى قاعدة استخراج مساحة المستطيل، وبدون أخطاء (هدف معرفي).
- أن يقدر الطالب جهود الخوارزمي في تطور علم الرياضيات وبخاصة اللوغاريتمات، عن طريق الحديث أمام زملائه عن هذه الجهود، وفي سبع دقائق على الأكثر (هدف وجداني).
- أن يثبت الطالب المهارة في رسم الشكل الهرمي، بإستخدام الأدوات الهندسية، وبدقة تصل إلى 100% (هدف مهاري حركي).

علوم:

- أن يقارن الطالب بين الفقريات واللافقريات، موضحاً أوجه الشبه ونقاط الإختلاف بينهما، بعد مشاهدته فيلما خاصاً عنهما، وفي صفحتين على الأكثر (هدف معرفي).
- أن يحتج الطالب على محاولات الإنسان المستمرة للقضاء على بعض أنواع الحيوانات والنباتات، وذلك عن طريق كتابة تقرير مختصر عن مضار هذه المحاولات، وفي ثلاث صفحات على الأكثر (هدف وجداني).

- أن يبتكر الطالب جهازا بسيطاً لقياس موجات الصوت، بإستخدام المواد المأخوذة من البيئة المحلية، وبدقة تامة (هدف مهاري حركي).

دراسات اجتماعية:

- أن يستنتج الطالب أسباب صراع الشرق والغرب على الوطن العربي منذ القديم وحتى الوقت الحاضر، إذا ما شاهد ندوة تلفزيونية حول هذا الموضوع، وفي صفحتين على الأكثر (هدف معرفي).
- أن يختار الطالب موضوع القيم الإجتماعية من بين موضوعات إجتماعية عديدة ليقود نوعاً من المناقشة حولها، عن طريق الدفاع شفوياً عن هذه القيم، وفي خمس دقائق على الأقل (هدف وجداني).
- أن يُعدل الطالب خريطة الوطن العربي الطبيعية التي صنعها زملاؤه من الإسفنج كي تتناسب مع المقدار الصحيح للمرتفعات والمنخفضات، بناءاً على مهاراته في عملية صنع الخرائط، وفي خمس عشرة دقيقة على الأكثر (هدف مهاري حركي)(*) .

يتبين للقارىء بوضوح أن هذه الأهداف التعليمية أو السلوكية أكثر دقة من الأهداف العامة التي تم طرحها من قبل، وأكثر فائدة في ميدان التدريس. ومع ذلك فإن هذا لا يعني عدم أهمية الأهداف العامة التي يتم في ضوئها وضع الأهداف التعليمية أو صياغتها لكل درس من الدروس أو لكل وحدة تدريسية معينة. وبما انه قد تمَّ طرح مجموعة من المعايير عند وضع أو اختيار الأهداف العامة من جانب مخططي المنهج المدرسي، فإن عليهم عند صياغة الأهداف التعليمية كأمثلة توضيحية للمعلمين، أن يراعوا عدداً من المعايير التي تمثل مجموعة من الأسئلة تدل إجابتها على وجود أو عدم وجود ذلك المعيار عند صياغة تلك الأهداف. وأهم هذه المعايير ما يأتي:

1 – هل تساهم الأهداف التعليمية في تنمية جوانب المعرفة والمهارات والإتجاهات لدى التلاميذ في فترة محددة؟

2 – هل تشير الأهداف التعليمية بوضوح إلى السلوك الخاص الذي نرغب من التلاميذ القيام به؟

---

* لمن يرغب الاطلاع على الاف الامثلة المطروحة عن صياغة الاهداف التعليمية في المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال المهاري الحركي وفي جميع المواد الدراسية، يمكن الرجوع إلى الآتي:
- جودت احمد سعادة (2001) **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية (كتاب الخمسة الاف هدف)**. عمان : دار الشروق (680) صفحة .

3 – هل تقترح الأهداف التعليمية خبرات تعليمية تساعد على ترجمة السلوك الذي نريد من التلاميذ القيام به؟

4 – هل يمكن للتلاميذ تحقيق الأهداف التعليمية التي نصوغها؟

5 – هل تتنوع الأهداف التعليمية في المجال المعرفي لتشمل ممستويات الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم؟

6 – هل تتنوع الأهداف التعليمية لتشمل مستويات المجال الوجداني من الإستقبال إلى الإستجابة إلى التقييم إلى التنظيم إلى تشكيل الذات.

7 – هل تتنوع الأهداف التعليمية في المجال المهاري الحركي لتشمل مستويات الإدراك والميل والإستجابة الموجهة والتعويد والإستجابة المعقدة والتعديل والإبداع؟

الخطوة الرابعة – إختيار المحتوى وتنظيمه:

ما أن يتم وضع الأهداف العامة للمنهج المدرسي، حتى يواجه مخطط المنهج مهمة أو مشكلة جديدة تتمثل في اختيار المحتوى من الكم الضخم من المعلومات والمعارف التي تتضاعف كل عشر سنوات أو أقل. وللخروج من هذا المأزق، فإن على المخططين أن يختاروا المحتوى الذي يحقق الأهداف التي تم وضعها من قبل، بحيث يتم إختيار الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات من ميادين المعرفة المختلفة بشرط أن تعمل على تحقيق الأهداف التي تمت صياغتها في الخطوة السابقة.

وتتطلب عملية إختيار المحتوى مجموعة من المعايير المهمة يأتي معيار الصدق على رأسها. حيث يكون المحتوى صادقاً كلما كان وثيق الصلة بالأهداف الموضوعة من قبل. كما يوجد جانب آخر لصدق المحتوى يتمثل في تمشيه مع الأفكار والآراء الحديثة التي ثبت صدقها.

ويعتبر معيار الأهمية، المعيار الثاني الذي تتم مراعاته عند إختيار المحتوى. ويتطلب هذا المعيار إشتمال المحتوى ليس على الحقائق فحسب، بل لا بد من أن تركز على المفاهيم والتعميمات والمبادىء أو النظريات، وذلك نظراً لدورها الكبير في إثارة التفكير لدى التلاميذ.

ولا ينسى مخططو المناهج معيار إهتمامات التلاميذ عند اختيارهم لمحتوى المنهج، فهل المحتوى المختار ذو أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ؟ وهل يعطيهم الفرصة للتعامل مع الامور والمشكلات والمواقف التي تهمهم؟ وحتى في حال عدم وجود إهتمام لدى

التلاميذ بهذا المحتوى، فهل من السهل تنمية مثل هذا الإهتمام عندهم في وقت مبكر من دراستهم له؟

ويعتبر معيار قابلية المحتوى للتعلم من المعايير المهمة التي يستند اليها مخطط المنهج عند اختيارهم للمحتوى. حيث ينبغي أن يتمشى هذا المعيار مع ما بين التلاميذ من فروق فردية ويناسب خبراتهم وقدراتهم ومستوى نضجهم وما تعلموه في مواقف كثيرة سابقة.

ويُعد معيار الفائدة معياراً آخر يتم في ضوئه اختيار المحتوى المناسب للمنهج. وهنا يركز مخططو المنهج على إرتباط هذا المحتوى بالحياة التي يحياها التلاميذ، حتى يستفيدوا منه في التعامل مع المشكلات التي تواجههم، أو أخذ بعض المعلومات عن المهنة التي سيتخصصون بها في المستقبل. ويركز مخططو المناهج أيضاً على معيار العالمية عند اختيارهم لمحتوى المنهج، بحيث يشتمل على قضايا عالمية مثل تلوث البيئة والإنفجار السكاني ونقص موارد الغذاء والماء والثروات المعدنية، وكثرة الحروب والصراعات الدولية، والحاجة إلى التعاون الدولي في سبيل مواجهة هذه المشكلات للقضاء عليها أو للتخفيف من حدتها على الأقل.

وما أن ينتهي مخططو المناهج المدرسية من مرحلة اختيار المحتوى في ضوء المعاييرالعديدة السابقة حتى تظهر لهم مهمة أخرى تتمثل في ضرورة تنظيم هذا المحتوى بعد اختياره. حيث يرى المربي برونر Bruner أنه عند تنظيم محتوى المنهج، فإنه لا بد من أن يركز على المبادىء الأساسية والأفكار والتعميمات، حتى تصبح تلك المادة أكثر شمولاً في نظر المتعلم، وأكثر سهولة للإنتقال من موقف تعلمي لآخر. وقد نادى برونر نفسه بتطوير ما يسمى بمنحى بُنية المعرفة The Structure of Knowledge Approach وذلك عام 1960، وهيلدا تابا عام 1962 .

ويهتم هذا المدخل بالعمل على تحديد عناصر أساسية ينبغي تعلمها من محتوى مادة معينة، وترتيب هذه العناصر تبعاً لدرجة أهميتها. وتقوم هذه الفرضية هنا على أساس أن العنصر يصبح مُهماً كلما زادت مقدرته على تزويد التلاميذ بالمعلومات التي تتحول إلى مواقف جديدة، أكثر من تلك التي تُم تعلمها من قبل. لذا، توصف العناصر الأكثر تجرداً وصعوبة على أنها الأكثر أهمية.

ويقترح بعض المربين مجموعة من المبادىء التنظيمية لمحتوى المنهج المدرسي يأتي مبدأ التتابع الزمني أو التاريخي على رأسها، وذلك من حيث تسجيل الأحداث التاريخية أو ترتيب

المعلومات أو المعارف حسب أوقات ظهورها أو اكتشافها، حيث القديم أولاً فالحديث ثانياً فالأحدث ثالثاً.

ويعتبر مبدأ الإنتقال من الكل إلى الجزء من المبادىء المهمة الأخرى لتنظيم المحتوى، وينطبق بشكل واسع على الكثير من المواد الدراسية. ففي مادة الأحياء مثلاً، يتم التركيز على الكائن الحي أولاً، ثم الإنتقال بعد ذلك إلى الحيوان والنبات، ومن ثم التطرق إلى المملكة الحيوانية بفروعها وجزئياتها والملكة النباتية بأقسامها وتفصيلاتها.

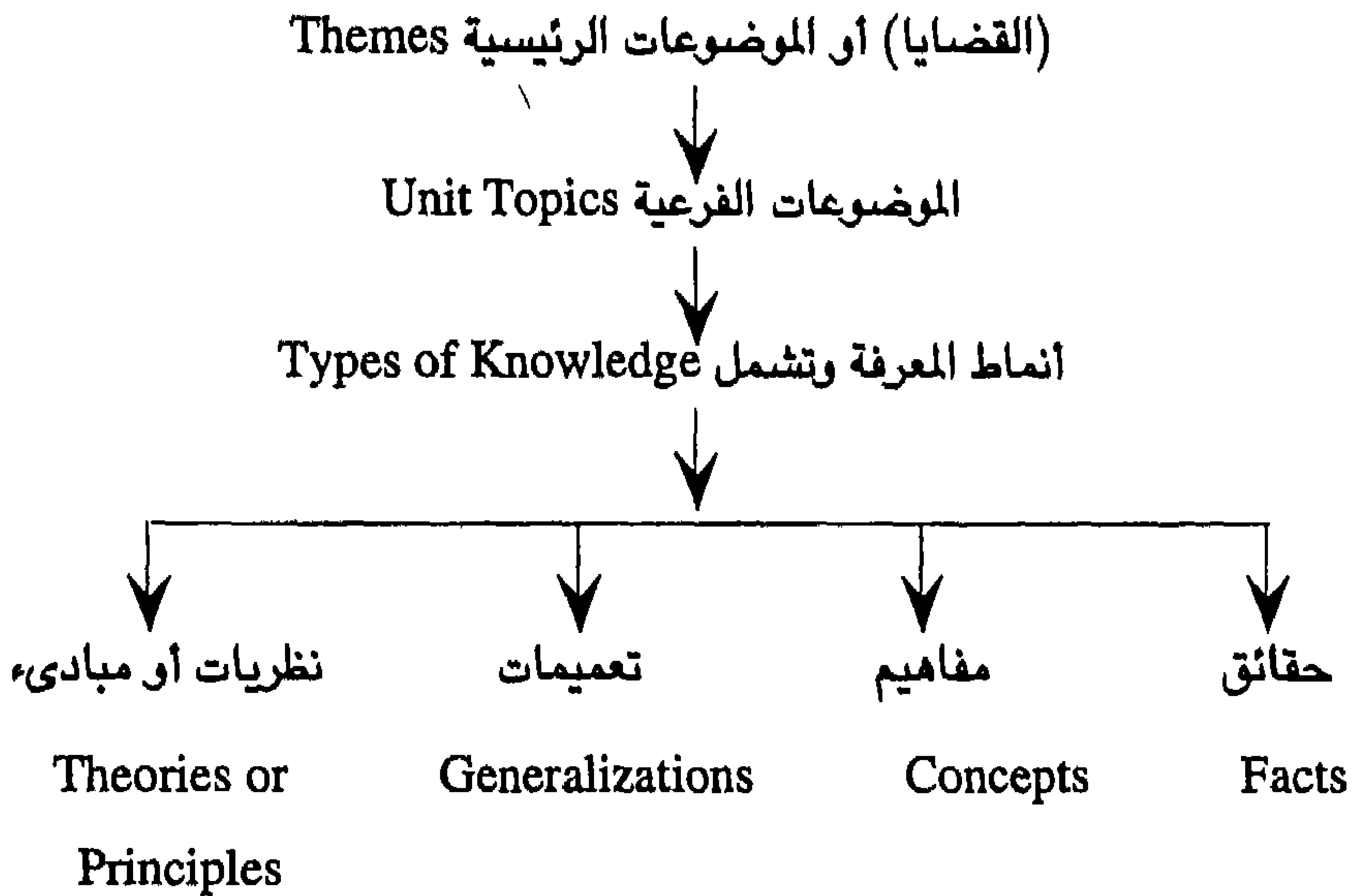
ويتمثل المبدأ الثالث لتنظيم المحتوى في ضرورة الإنتقال من المعلوم إلى المجهول، حيث يرتبط هذا المبدأ بخبرات التلاميذ السابقة، عن طريق تنظيم هذا المحتوى بحيث يتم الإنتقال من الموضوعات أو المعلومات التي يعرفها التلاميذ أوالتي مروا بخبرة قليلة أو كثيرة عنها، إلى معلومات أو موضوعات أخرى يجهلونها أو لم يمروا بخبرات حقيقية عنها.

اما المبدأ الرابع للمحتوى فيتمثل في الانتقال من المحسوس إلى المجرد، حيث يتمشى ذلك مع مراحل بياجيه للنمو العقلي عند الطفل، والتي تتلخص في مرحلة النشاط الحسي الحركي في السنتين الأوليتين من العمر، ثم مرحلة ماقبل العمليات فيما بين السنة الثالثة والسابعة من عمر الطفل، ثم مرحلة العمليات المادية فيما بين السابعة والحادية عشرة، وأخيراً مرحلة العمليات المجردة فيما بين الحادية عشرة من العمر. ويمكن تطبيق مبدأ الإنتقال من المحسوس إلى المجرد في الرياضيات حيث يتم وضع ثلاث تفاحات للدلالة على الرقم (3)، والإشارة إلى سبعة مفاتيح للدلالة على الرقم (7). وبعد أن نتأكد من أن الطفل قد تعلم عن طريق التفاح والمفاتيح، ننتقل إلى استخدام الأرقام أو الرموز.

ولاننسى مبدأ الإنتقال من البسيط إلى المعقد عند تنظيم محتوى المنهج المدرسي، وبخاصة في ميادين اللغة العربية والكيمياء والأحياء حيث يتم البدء في اللغة العربية بأقسام الكلام البسيطة، ومن بعدها إلى إعراب الجمل الطويلة والصعبة. وفي الأحياء يتم الحديث أولا عن الخلية الحيوانية البسيطة، قبل الأنتقال إلى وظائف أعضاء جسم الإنسان المعقدة.

أما المبدأ الأخير الذي يعتمد عليه مخططو المنهج عند تنظيمهم للمحتوى فيتمثل في الإنتقال من القريب إلى البعيد، حيث يستحسن أن يتم في محتوى المناهج العربية طرح عشرات - إن لم يكن مئات - الأمثلة من البيئة المحلية التي يعيش فيها الطالب، ثم الإنتقال إلى البيئة العربية، فالإسلامية، فالدولية البعيدة مكاناً وتراثاً. وينطبق ذلك على الموضوعات التاريخية والجغرافية أكثر من غيرها. ولكن حتى في الأحياء، فلا بد من دراسة النباتات أو الحيوانات في المنطقة المحلية قبل الإنتقال إلى المناطق البعيدة، ويرى عدد من مخططي المناهج المدرسية أن تنظيم محتوى المنهج بعد اختياره يتم عن طريق تحديد الموضوعات الرئيسية التي تمثل عناوين المواد الدراسية الكبيرة أو المقررات الدراسية. وبعد ذلك يتم تنظيم المادة الدراسية التي تدور حول هذه الموضوعات الرئيسية ضمن موضوعات فرعية أو عناوين الوحدات التدريسية Unit Topics وتشمل تلك الموضوعات الفرعية العديدة على ما يسمى بأنماط المعرفة Types of Knowledge التي تشمل بدورها على كل من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات.

والشكل الآتي (30) يوضح هذا التصور لتنظيم محتوى المنهج:



الشكل (30)

احد تنظيمات محتوى المنهج المدرسي

ويمكن تطبيق هذا النمط من التنظيم على معظم المواد الدراسية. فلو كانت المادة هي جغرافية الوطن العربي كموضوع رئيسي، فإن الموضوعات الفرعية التي تصلح للوحدات التدريسية تتمثل في طبيعة السطح، والمناخ، والسكان، والنشاط الإقتصادي الزراعي والصناعي والتجاري، وعوامل الوحدة الطبيعية والبشرية.

أما إذا كانت المادة هي التاريخ الإسلامي كموضوع رئيسي، فإن الموضوعات الفرعية تتمثل في الآتي: حالة العرب قبل الإسلام، والدعوة المحمدية، والخلفاء الراشدون، والدولة الأموية، والدولة العباسية، والدويلات الإنفصالية، ودولة المماليك، والدولة العثمانية، والإستعمار الأوروبي، وحركات الإستقلال الحديثة.

وإذا كانت المادة هي التربية الإسلامية كمجال رئيسي، فإن موضوعات الوحدات التدريسية تشمل الآتي: القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والعقيدة، والفقه. أما إذا كانت المادة هي الفيزياء مثلاً كموضوع رئيسي، فإن الموضوعات الفرعية للمحتوى والتي تصلح عناوين للوحدات التدريسية، فإنها تتمثل في القوى والمجالات الكهرومغناطيسية، والبناء الذري، والنواة، والنشاط الاشعاعي، وقوى الجاذبية، وفيزياء الكون.

وإذا كان المطلوب تنظيم محتوى مادة الرياضيات كموضوع رئيسي لطلاب المرحلة الاساسية العليا مثلاً، فإن أهم الموضوعات الفرعية التي تكون في الغالب على شكل عناوين الفصول أو الوحدات التدريسية فهي تتمثل في الآتي: المجموعات، والأعداد النسبية، والنسبة والتناسب، والعلاقات والاقترانات، والتحليل إلى العوامل، وبعض مبادىء الإحصاء.

وعند القيام بعملية إختيار الموضوعات الفرعية المتعددة للوحدات التدريسية، فإن أنماط المعرفة Types of Knowledge داخل هذه الموضوعات لا بد من إختيارها بعناية، بحيث تتضمن المفاهيم والتعميمات والنظريات، جنباً إلى جنب مع الحقائق العديدة.

وتستعمل كلمة حقيقة لتشير إلى جملة أو عبارة يعتقد بأنها صحيحة. ولا تتطلب عملية معرفة الحقائق لذاتها سوى استرجاع المعلومات من جانب المتعلمين عن طريق الحفظ. لذا، يطالب كثير من المربين بإستخدامها بدرجة قليلة لأنها لا تثير التفكير عند التلاميذ. ومع ذلك. فالأمر يتطلب الحذر من اهمال دور تلك الحقائق، نظراً لأهميتها في توضيح المفاهيم والتعميمات والنظريات من جهة، وأهميتها بالنسبة للمعلمين الجدد من ناحية ثانية. وفيما يأتي بعض الأمثلة على هذه الحقائق من مختلف ميادين المعرفة:

- الصوم ركن من أركان الإسلام (تربية إسلامية) .
- يتكون الكلام من اسم وفعل وحرف (لغة عربية).
- English is spoken by a lot of people (لغة إنجليزية).
- مجموع عددين فرديين هو عدد زوجي (رياضيات).
- يسير الضوء في خطوط مستقيمة (علوم).
- إنتصر المسلمون على المغول في معركة عين جالوت (دراسات اجتماعية).
- يعد أرسطو أول من أسس علم المنطق (فلسفة).
- يبلغ وزن كرة السلة المتعارف عليه دولياً ستمائة جرام (تربية رياضية).
- يعتمد الفنان على الطبيعة في أعماله الفنية (تربية فنية).
- مادة التربية الأسرية مهمة للطالبة في حياتها اليومية (تربية اسرية).
- يعتمد التعليم الحرفي على المشاغل او المعامل للتطبيق العملي من جانب الطلاب (تربية مهنية).

وتمثل المفاهيم هنا النمط الثاني من انماط المعرفة وإحدى مكونات المحتوى المهمة. والمفهوم عبارة عن كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق، أو الأفكار المتقاربة. وتساعد عملية تدريس المفاهيم على التقليل من إعادة التعلم، وتسهم في بناء المنهج المدرسي، وتفيد في تسهيل انتقال أثر التعلم. وتتشكل المفاهيم لدى الأطفال ضمن ثلاث مراحل هي: المرحلة العملية أو الحسية، والمرحلة الصورية، والمرحلة الرمزية. ويؤثر في عملية التشكيل هذه عاملان مهمان هما: عامل النضج وعامل الخبرة. ومن الأمثلة على هذه المفاهيم من مختلف ميادين المعرفة: صلاة، جهاد، عبادة، فاعل، مبتدأ، مثنى، Poem, Noun, Verb مستطيل، جذر، اختزال، ضوء، تمدد، خلية، رياح، حروب، مواطن، فلسفة، حوار، منطق، ملاكمة، فن، ديكور، تمثيل، تربة، حياكة، تغذية، صناعة، زراعة، تجارة، موسيقى، محاصيل، تدريب، حاسوب، استنساخ، تكاثر، خلية، ذرة، تسويق، استراتيجية، تعاون، تفاعل، تنمية، تطبيع، استقلال، حرية، استعمار، إنتفاضة، كرامة، اختزال، تبريد، تكاثف، حاسوب، انترنت.

أما التعميمات فتمثل المكون الثالث من مكونات محتوى المنهج المدرسي، وهي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم، وتمتاز بانها تصلح لكل زمان ومكان. لذا يركز مخططو المنهج على الإكثار من المفاهيم والتعميمات في المحتوى. وفيما يأتي أمثلة متعددة عنها:

- طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة (تربية الإسلامية).

- كلما عالج الشعْرُ القضايا الواقعية، كان اقرب إلى النفوس (لغة عربية).
- All nations are proud of their languages (لغة إنجليزية).
- كلما تطورت الأمم زاد اهتمامها بالرياضيات (رياضيات).
- تتمدد المعادن بالحرارة وتتقلص بالبرودة (علوم).
- يؤثر تاريخ أية أمة من الأمم في ثقافة أبنائها (تاريخ)
- تزداد قدرة الفكر الفلسفي على التأثير في الناس إذا ما ارتبط بالواقع (فلسفة).
- تزداد اللياقة البدنية لدى اللاعب، إذا ما استمر في التدريب الرياضي (تربية رياضية).
- تزداد شهرة الفنان بزيادة إقامته للمعارض المتنوعة (تربية فنية).
- يرتفع مستوى الوعي الصحي للأسر كلما إزدادت علماً بالأمور الصحية (تربية اسرية).
- يزداد الإعتماد على المهن المختلفة بإزدياد التطور الحضاري والتكنولوجي للشعوب (تربية مهنية او حرفية).

وتعتبر النظريات أو المبادىء اكثر انماط المعرفة ومكونات محتوى المنهج المدرسي تعقيداً وأهمية، حيث يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية وتعلمية متنوعة، ومساعدتها في توضيح أمور كثيرة والتنبؤ بها، وتلخيصها للكثير من الأفكار العلمية واللغوية، وأهمها في ميادين المعرفة المختلفة ما يأتي:

"وللذكر مثل حظ الأنثيين" صدق الله العظيم (تربية اسلامية).
- الجُمَل بعد النكرات صفات وبعد المعارف أحوال (لغة عربية).
- The third person singular of the verb takes (s) (لغة إنجليزية).
- في المثلث القائم الزاوية، يكون مجموع مربعي ضلعي الزاوية القائمة مساوياً لمربع الوتر (نظرية فيثاغورس) (رياضيات).
- الطاقة = الكتلة × سرعة الضوء (علوم).
- لا يمكن للصفة ذاتها أن تنتمي وألا تنتمي للشيء ذاته في وقت واحد (قانون التناقض في المنطق أو الفكر) (فلسفة).
- لا يجوز الإعتداء على الحكام الرياضيين لأي سبب من الأسباب (تربية رياضية).
- يتبع الناس طرق مختلفة للتعبير عن أذواقهم ومهاراتهم الفنية (تربية فنية).

- يؤدي الإتجاه نحو التعمير في اية منطقة إلى مشكلات عاجلة تتعلق بحياة الأسرة (تربية أسرية).
- تزداد حاجة الأمم والشعوب إلى التربية المهنية مع زيادة تطورها الإقتصادي (تربية حرفية أو مهنية).

الخطوة الخامسة - إختيار الخبرات التعلمية وتنظيمها:

ما أن ينتهي مخططو المناهج المدرسية من إختيار محتوى المنهج وتنظيمه حسب الأسس أو المعايير التربوية المطلوبة، حتى يصبح الإنتقال إلى خطوة إختيار الخبرات التعلمية وتنظيمها ضرورية للغاية، نظراً لأهمية الخبرات التعلمية في تسهيل المنهج، مما يساعد بالتالي في تحقيق الأهداف التي تم وضعها من قبل.

ويشير مفهوم الخبرات التعلمية إلى التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يعيش فيها، فهي تعني ما يفعله التلميذ كي يتعلم وليس ما يفعله المعلم لتعليم التلميذ. حيث يمكن وجود تلميذين في صف واحد ولكنهما يكتسبان نوعين مختلفين من الخبرات. فمثلاً لو كان المعلم منهمكاً في توضيح موقف ما، وأن أحد التلاميذ منتبه له كثيراً، فإنه سيتابع ذلك الموقف بدقة ويفهمه، في حين قد نجد تلميذاً آخر مشغولاً بالتفكير في المباراة التي ستجري بين فريقين لكرة القدم والتخطيط لحضورها أو مشاهدتها على شاشة التلفزيون.

ويهتم مخططو المناهج بالخبرات أو الأنشطة التعلمية في أي منهج مدرسي، وذلك نظراً لفوائدها العديدة، التي يتمثل أهمها في إضفاء الحيوية والفاعلية على عمل المعلم، وزيادة نجاحه في التعامل مع التلاميذ من جهة، ومع المادة الدراسية من جهة أخرى. كما يركز المخططون على الخبرات التي تتصف بخصائص معينة مثل التنامي في طبيعتها، وتحقيقها لأهداف تعليمية عديدة، وتشجيعها للعديد من الآراء ووجهات النظر، وإثرائها لأنماط التعلم المختلفة، وتتابعها المستمر، لما لذلك من فوائد عديدة.

ويعمل مخططو المناهج جاهدين على أن تشتمل الخبرات التعلمية على مستويات عدة من حيث طبيعة إشتراك التلاميذ من ناحية، ومن حيث تدرجها من ناحية ثانية. حيث يقدم المخططون للمعلمين توصية مهمة تتمثل في أن يتيحوا للتلميذ فرصة للعمل بمفرده بعض الوقت اولا، وأن يشترك في مجموعات معظم الوقت ثانياً، وأن يعمل في الأنشطة على مستوى مجموعات من الصف ثالثاً، وأن يساهم في الأنشطة الجماعية على مستوى الصف كله رابعاً، وأن يشترك في خبرات مع طلاب صفه في منافسة شريفة مع طلاب الصفوف الأخرى خامساً، وأن يتعاون مع معلمه في التخطيط لخبرات متنوعة سادساً وأخيراً.

ويطلب مخططو المناهج أيضاً من المعلمين مراعاة مستويات الخبرات التعلمية من حيث درجة صعوبتها عند تطبيقها داخل الحجرة الدراسية وخارجها، حيث تراعي عملية التدرج هذه، قدرات التلاميذ واهتماماتهم السهلة في استخدام كتاب مدرسي واحد لجميع التلاميذ، وندرة استخدام الوسائل التعليمية والتقارير الفردية والقراءات الخارجية، أما الخبرات الأكثر صعوبة فتتمثل في إستخدام كتاب مقرر واحد، والإستعانة ببعض الوسائل والتقارير والقراءات المحدودة. أما الأكثر صعوبة فتشمل كتاب أساسي واحد وبعض الكتب الثانوية، مع الاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية والتقارير والواجبات. وكلما ارتفع التلاميذ إلى الصفوف العليا، كانت الحاجات ماسة إلى خبرات أكثر صعوبة مثل التركيز على طريقة حل المشكلات، وإستخدام العديد من الكتب المقررة والقراءات الإضافية والوسائل التعليمية والمشاريع والأعمال الجماعية والفردية.

ويوضح مخططو المناهج للمعلمين في الأدلة الخاصة بهم، أنواع الخبرات أو الأنشطة التعلمية الواجب توفرها داخل الصف أو خارجه. وأهم هذه الأنواع ما يسمى بالخبرات التعليمية التي تهدف إلى إثارة اهتمامات التلاميذ لأي موضوع جديد. ويتم ذلك عن طريق عرض الصور والشرائح والأفلام القصيرة، أو قراءة قصة من كتاب أو عمود في صحيفة، أو إجراء تجربة في معمل، أو سماع برنامج إذاعي قصير، أو عرض تمثيلية مختصرة، أو التخطيط لرحلة علمية، أو عمل مجلة حائط تخصصية.

أما النوع الثاني من الخبرات التعلمية التي يركز عليها مخططو المنهج فتتمثل في الخبرات التطويرية التي تهتم بتحقيق أهداف الوحدة التدريسية في المعارف والمهارات والاتجاهات. ومن الأمثلة على ذلك من الخبرات، كتابة البحوث القصيرة حسب مستويات التلاميذ، وتدوين الملاحظات، وجمع المعلومات، واستخدام المراجع، وإجراء المقارنات، وعمل النماذج، ومساعدة الآخرين، وطرح المقترحات، وعمل الملخصات.

ويوصي المخططون أيضاً بنوع ثالث من الأنشطة او الخبرات التعلمية وهي خبرات المناقشة. حيث يفضل ان تشكل معظم انشطة الوحدة التدريسية عن طريق طرح الأسئلة والإجابة عنها بين موضوعين او مسألتين علميتين، والوصول إلى تعميمات، وتقديم تقارير متنوعة، والمشاركة في مناقشات أو مناظرات علمية.

وتُعد الأنشطة أو الخبرات الفنية أو الحرفية، النوع الرابع من أنواع الخبرات التي يطالب مخططو المنهج بضرورة استخدامها من جانب المعلمين. حيث لا بد من تشجيع التلاميذ على صنع اللوحات والنماذج وعمل المجسمات وجمع الصور، ورسم الأشكال والرسوم والخرائط.

أما النوع الأخير من الأنشطة أو الخبرات فيتمثل في الأنشطة الختامية في نهاية الحصة

أو الوحدة التدريسية، وتشمل المناظرة والمناقشة التقويمية وبعض التقارير والأشكال التوضيحية أو التلخيصية.

ولا بد لمخططي المناهج ومنفذيها عند اختيارهم للخبرات التعلمية من الإعتماد على مجموعة من المعايير أو المحكات المهمة. ويتمثل أول هذه المعايير في الصدق، الذي يمكن التأكد منه في حال قيام الخبرة التعلمية بتغيير سلوك المتعلم في ضوء هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة. أما المعيار الثاني فيتمثل في الشمولية وله ارتباط بمعيار الصدق. فبينما يتطلب معيار الصدق تحقيق الأهداف التدريسية والإرتباط بها، فإن محك الشمول يتطلب أن تعمل الخبرات على تحقيق أكبر قدر من تلك الأهداف أو أكبر نسبة منها.

ويُعد معيار التنوع من بين أهم المعايير التي يعتمد عليها مخططو المنهج ومنفذوه عند اختيارهم للخبرات التعلمية. حيث لا بد من تنويع تلك الخبرات لتتمشى مع ما بين التلاميذ من فروق فردية في القدرات والإهتمامات والحاجات والميول. وفي الوقت نفسه، نجد معيار علاقة الخبرات التعلمية بالحياة يركز على المعنى الوظيفي لتلك الخبرات التي ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بالحياة التي يحياها التلاميذ. اضافة إلى معايير ثانوية أخرى تتمثل في تطوير تلك الخبرات لتعميمات يتم تدريسها وتنميتها لمهارات عدة لدى التلاميذ.

وما أن يعمل مخططو المنهج ومنفذوه على اختيار الخبرات التعلمية، حتى تظهر لهم مهمة أخرى ضرورية تتمثل في تنظيم الخبرات المختارة. وتتم عملية التنظيم هذه ايضاً في ضوء عدد من المعايير أو المحكات التي يتمثل اولها في الإستمرارية، ذلك المعيار الذي يشير إلى التكرار العمودي للخبرات واعتماد اللاحق منها على السابق، في حين يشير المعيار الثاني وهو معيار التتابع إلى الإنتقال من خبرات بسيطة إلى أخرى أعمق منها، بينما يؤكد معيار التكامل على العلاقة الأفقية الوثيقة للخبرات التعلمية بحيث تتكامل خبرات التلميذ التعلمية في اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الأجنبية والدراسات الاجتماعية مع خبراته في الرياضيات والعلوم والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الحرفية.

الخطوة السادسة - اختيار طرائق التدريس وتوضيحها:

تُعد خطوة طرائق التدريس تطبيقاً أو تنفيذاً للمنهج المدرسي من حيث الأهداف والمحتوى والخبرات التعلمية. اي أنها تمثل تطبيقاً ميدانياً لجميع الخطوات السابقة لهذه الخطوة. وهنا ينبغي على مخططي المناهج أن يوضحوا أُموراً عديدة عن التدريس في ادلة المعلم المختلفة، حيث يكتب لعملية تخطيط المنهج النجاح ليس خلال عملية التخطيط فحسب، بل واثناء عملية التطبيق ذاتها أيضاً.

ومن الأمور التي ينبغي على المخططين توضيحها للمعلمين، تحديد معنى مفهوم التدريس على أنه عبارة عن محاولة لمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الإتجاهات أو الأفكار. ثم لا بد لهم بعد ذلك من توضيح مبادىء التدريس لهم التي تتمثل في التأكد من حث التلاميذ على التعلم، وأنهم قد درسوا المتطلبات السابقة للدرس الجديد، وأنهم يفهمون اهداف التعلم، وضرورة تقديم المعلومات والقواعد والمفاهيم والأمثلة بشكل واضح، وضرورة الإكثار من التطبيقات، والتدريب على المهارات، والإهتمام بعملية انتقال أثر التعلم.

وما أن يتم تحديد مبادىء التدريس، حتى يتطلب الأمر من مخططي المنهج توضيح تتابع عملية التدريس نفسها، بحيث يتم طرح السهل من المعلومات قبل الصعب، والمعلوم قبل المجهول، والقريب قبل البعيد.

ويتم في هذه الخطوة كذلك توضيح مراحل عملية تدريس المنهج من جانب المخططين، تلك المراحل التي تتمثل في مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم. ففي مرحلة التخطيط، يجب أن يحدد المعلم الأهداف التي ينبغي عليه أن يحققها مع طلابه. وبعد ذلك، فعليه أن يختار استراتيجية التدريس المناسبة لموضوع الدرس، وجمع المواد التعليمية المساعدة في تحقيق الأهداف الموضوعة من قبل.

أما مرحلة التنفيذ، فيحاول مخططو المنهج أن يبينوا للمعلم أن عليه تحقيق أهداف التدريس من خلال الاستراتيجية التي تم اختيارها، وأن النشاط التدريسي خلالها يمثل الإنجاز الحقيقي للإستراتيجية المختارة، وأن اختيار الإستراتيجية يعتمد على الهدف المرسوم، وخصائص الطلاب، ونوعية محتوى المادة الدراسية، وتوفر الإمكانيات، ووقت الحصة، وخلفية المعلم نفسه.

وتتمثل المرحلة الأخيرة من مراحل عملية التدريس في مرحلة التقويم. حيث يشدد مخططو المنهج على ضرورة قيام المعلم في هذه المرحلة بجمع المعلومات التي يمكن استخدامها لتحديد ما إذا كان تدريسه قد كان ناجحاً أم لا، ويكون ذلك عن طريق وسائل عدة كالإختبارات والملاحظات والتعليقات، مع ضرورة ربط ذلك كله بالأهداف التي تم وضعها من قبل في مرحلة التخطيط من جهة، وباستراتيجيات التنفيذ من جهة ثانية. ومن الموضوعات التي يشدد عليها مخططو المنهج في ادلة المعلم على انها عملية تعاونية يتم التخطيط المسبق لها بشكل دقيق. فقد يقرر احد المعلمين إعطاء واجب جماعي للطلاب كافة من الكتاب المدرسي المقرر، أو إعطاء واجبات عدة من مصادر متنوعة. وربما يختار المعلم طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف المطلوبة كالمحاضرة القصيرة أو المناقشة المطولة أو استخدام الحوار

بين فريقين أو مجموعتين من الطلاب. وقد ذكر بعض المربين أن المعلم يصدر من القرارات ويعمل من التفاعلات ما يصل إلى أكثر من ألف قرار يومياً. ومع ذلك فليست جميع هذه القرارات قد تم اتخاذها نتيجة لتخطيط مسبق، بل قد تم الكثير منها بشكل عرضي أو سريع، معتمداً على البديهة والخبرة السابقة للمعلم.

ويطالب مخططو المناهج من المعلمين أثناء تدريس المنهج أن ينوعوا من الأنشطة التربوية المهمة التي يتمثل أهمها في نشاط الدافعية الذي يركز على زيادة إهتمام التلاميذ بما يقدمه المعلم لهم من المادة الدراسية، وزيادة انتباههم إليها جيداً، ومشاركتهم فيها بفاعلية عالية. ومن الأنشطة الأخرى المهمة الواجب على المعلم القيام بها، نشاط التخطيط للتدريس اليومي لتحقيق أهداف محددة، عن طريق استخدام طرائق تدريس متنوعة. كذلك يرى المخططون أن على المعلمين القيام بأنشطة أخرى مهمة خلال تدريسهم للمنهج مثل تزويد الطلاب بالمعلومات، وإدارة المناقشات، وتطبيق النظام، والإرشاد والتوجيه، ثم التقويم.

ومن الموضوعات المهمة التي يركز عليها مخطط المنهج في خطوة إختيار طرائق التدريس وتطبيقها، أن يدرك المعلمون المتغيرات التي تؤثر في عملية التفاعل التعليمي التعلمي. ويعتبر متغير الأشخاص الذين يقومون بعملية التفاعل، من أهم هذه المتغيرات. ويلعب المعلم دوراً مهماً في هذا المتغير، حيث ينبغي أن يتزود بخلفية معرفية قوية في المادة الدراسية المتخصص بها، وتجديد هذه الخلفية بين الحين والآخر عن طريق الالتحاق بالدورات أو الورش التربوية المتخصصة بطرائق التدريس المختلفة والوسائل التعليمية المناسبة وإدارة الصف الفاعلة.

أما دور التلاميذ، فلا بد من فهمه جيداً من جانب المعلمين عن طريق إدراكهم لعدد من العوامل مثل عدم تشابه خصائص التلاميذ جميعاً في أي صف من الصفوف، وضرورة معرفة مستوى الطالب في القراءة، وضرورة مراعاة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات أو معوقات جسمانية كضعف السمع أو البصر أو الحركة، وضرورة مراعاة وقت الحصص التي يقوم بتدريسها، وعدد تلك الحصص، ومدى تأثيرها في مستوى مشاركة التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ومراعاة بعض الحوادث التي تسبق الحصة الدراسية في تحصيل التلاميذ، ومراعاة وجود العديد من الإهتمامات والقدرات والمواهب المتنوعة لدى التلاميذ، وإدراك أن لدى التلاميذ مشكلات عديدة ينبغي على المعلمين مساعدتهم في حلها، وإدراك وجود بعض التلاميذ الذين يميلون إلى المادة التي يقوم بتدريسها هذا المعلم، ووجود بعضهم الآخر الذين لا يميلون إليها.

ويتمثل المتغير الثاني الذي يهتم به مخطط المناهج لعملية التفاعل التعليمي التعلمي، في متغير محتوى المنهج أو محتوى المادة الدراسية. ويرى هؤلاء المخططون بأنه يجب على المعلم

أن يعمل على تنظيم المادة الدراسية وتطبيقها، بحيث تتلاءم مع حاجات التلاميذ ومع طبيعة المادة التعليمية المتوفرة ومع ظروف التطبيق المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية.

أما المتغير الثالث من وجهة نظر مخططي المناهج فهو متغير الغرض أو الهدف من الدرس، حيث يعتقد هؤلاء بأن لكل درس مجموعة من الأهداف التي تدور حول تنمية المهارات تارة وحول اكتساب المعارف والاتجاهات المرغوب فيها تارة أخرى، وأنه لا بد من مشاركة التلاميذ في تحقيق هذه الأهداف المتنوعة بشكل منتظم خلال التدريس اليومي.

وتُعد الأساليب المتبعة لتنفيذ التفاعل، المتغير الرابع من متغيرات عملية التفاعل التعليمي التعلمي التي يؤكد عليها مخططو المناهج دائماً. ويتعامل هذا المتغير مع التطبيق الواقعي والعملي للأفكار والخطط التدريسية في ضوء الظروف الواقعية وأحوال الطلاب. وينبغي أن يدرك المعلم بأنه توجد أساليب وتقنيات كثيرة يمكن استخدامها داخل الحجرة الدراسية لإثارة تفكير التلاميذ. ومع ذلك، فمن البديهيات التي ينبغي أن يلم المعلم بها، أنه لا توجد طريقة تدريس مثلى أو وسيلة تعيمية مثالية تستطيع وحدها أن تعمل على تحقيق جميع الأهداف التدريسية الموضوعة من قبل. ويحتم هذا على المعلم استخدام طرائق تدريس متعددة وتقنيات متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة للوصول إلى افضل النتائج المرجوة.

أما المتغير الخامس والأخير من متغيرات التفاعل التعليمي التعلمي فيتمثل في متغير البيئة التي تحدث فيها عملية التفاعل. وهنا يركز مخططو المنهج على كل من بيئة الحجرة الدراسية، وبيئة المدرسة ككل، وبيئة المجتمع المحلي. أما عن البيئة الخاصة بالحجرة الدراسية، فعلى المعلم أن يسأل نفسه الأسئلة الآتية: هل تعتبر هذه الحجرة متوفرة من أجل تطبيق النشاط التدريسي؟ وما نوع أماكن العرض واللوحات المتوفرة في الحجرة لعرض الخرائط والصور والرسوم والأشكال والعينات والنماذج؟ وما مدى توفر وسائل الإضاءة والتظليل؟ وهل يقوم هو بتدريس جميع الحصص في حجرة دراسية واحدة؟ أم انه يشترك في ذلك مع زميل آخر أو أكثر؟

أما عن بيئة المدرسة، فيرى مخططو المنهج بأنه بالإضافة إلى إستخدام المصادر والأنشطة التعليمية التي تثير التفاعل داخل الحجرة الدراسية، فإنه يمكن الكشف عن مصادر أخرى في المدرسة. تلك المصادر التي تتمثل في الناس كالمشرفين التربويين والمعلمين، والمرشدين الإجتماعيين والنفسيين، والمشرفين على المكتبات المدرسية، وفنيي الوسائل التعليمية، والتلاميذ. حيث يستفيد المعلم من خبرات هؤلاء جميعاً في جعل حصته جيدة إلى درجة كبيرة.

كذلك تمثل الأماكن مصادر للمعرفة والخبرة مثل المختبرات ومراكز الوسائل التعليمية والمكتبات والمسارح المدرسية وحدائق المدارس وصالات الألعاب الرياضية، ومراكز الموسيقى، ودور العبادة. كل هذه الاماكن يمكن للمعلم الإستفادة منها في جعل حصته فاعلة ومفيدة.

وتلعب بيئة المجتمع المحلي دوراً مهماً في زيادة التفاعل التعليمي التعلمي. حيث يشجع مخططو المناهج، الكثير من المعلمين على الاستفادة من المتاحف والمعارض الفنية والصحف والمستشفيات والبنوك وحدائق الحيوانات ودور النشر والمكتبات العامة والمصانع والمحلات التجارية والمزارع. وهنا تعتبر الزيارات الميدانية للتلاميذ تحت إشراف معلميهم مهمة للغاية لتطبيق المعلومات التي قراوها أو ناقشوها في الحجرة الدراسية للربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية من وقت لآخر.

وللحكم على طرائق التدريس المستخدمة، تمثل الأسئلة الآتية بعض المعايير المهمة في هذا الصدد:

- هل يتم استخدام طرق التدريس المتنوعة كالإلقاء والمناقشة والحوار والإكتشاف وحل المشكلات والإستقصاء؟
- هل تأخذ طرق التدريس التي اخترناها في الحسبان نوع المحتوى المراد تدريسه؟
- هل ستعمل طرق التدريس التي اخترناها على تحقيق الأهداف المرسومة من قبل؟
- هل تتفق طرق التدريس التي اخترناها مع اساسيات التعلم؟
- هل تتطلب طرق التدريس التي اخرناها ترتيبات خاصة أو أجهزة ومواد معينة؟

الخطوة السابعة - تحديد إجراءات التقويم ووسائله:

يرى بعض المربين أن التقويم هو عبارة عن اصدار حكم على الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية، فيما يعتقد بعضهم الآخر أنه يمثل عملية تنظيمية تعمل على تحديد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعة.

ويركز مخططو المناهج على وعي المعلمين بأهمية التقويم بالنسبة لهم وبالنسبة للتلاميذ، وللآباء، وللقائمين على المدارس أو المشرفين عليها. حيث يفيد التقويم المعلمين من حيث تحديد الوضع الأكاديمي الحالي لتلاميذهم، وفي صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه تلاميذهم من نتائج، وفي اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم.

أما فائدة التقويم بالنسبة للتلاميذ، فتتمثل في تزويدهم بالتغذية الراجعة التي توضح مدى التقدم لديهم ونقاط الضعف التي ما زالوا يعانون منها. كما تؤدي عملية التقويم إلى توضيح الأهداف الخاصة لهم بحيث يساعدهم ذلك على معرفة ما هو مهم كي يتعلموه، وتعمل على تنمية قدرتهم على التفكير الناقد والقيام بأعمال تفيدهم في حاضرهم ومستقبلهم.

ولا تقل عملية التقويم أهمية بالنسبة للآباء عنها لدى المعلمين والتلاميذ. حيث تفيدهم هذه العملية في توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف لدى أبنائهم، وتحديد مدى التقدم الذي أحرزوه، واكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم.

كذلك تعتبر عملية التقويم مهمة لدى القائمين أو المشرفين على المدارس، وذلك من أجل التعرف إلى مدى فعالية البرامج المدرسية، والتحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي، وتوضيح نقاط القوة والضعف عند المعلمين، ومقارنة نتائج عملية التدريس في مدارس متعددة. ويطالب مخططو المنهج المدرسي، المعلمين بضرورة الالمام بأهداف التقويم ووظائفه التي تتمثل في توجيه التلاميذ إلى نواحي التقدم التي أحرزوها، وتحديد خلفية التلاميذ العلمية، وضمان استمرارية فاعلية العملية التربوية وتطورها، والحكم على طرق التدريس المتبعة، وتزويد التلاميذ بدرجات عن مستوى تحصيلهم الأكاديمي، والعمل على إعادة تحديد الأهداف، والبرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية، ومتداخلة، وتشخيص المنهج المدرسي وعملية تدريسه، وتحديد مدى ما تعلمه التلميذ منه ومن الخبرات التعلمية التي مر بها.

ويركز مخططو المنهج المدرسي على ضرورة معرفة المعلمين خلال عملية التدريس بصفات البرنامج الفعال لتقويم ذلك المنهج وتقويم ما تعلمه التلاميذ ايضاً. وتتمثل أهم هذه الصفات في اشتماله على العديد من الوسائل والأدوات التي تهتم بجمع الأدلة والاثباتات المتعلقة بسلوك المتعلم كالمقابلات وسجلات النشاط وسجلات الحوادث، والملاحظة، ودراسة الحالة، والاستبانات، والاختبارات بأنواعها المقالية والموضوعية.

وينادي المخططون بضرورة إلمام المعلم بالصفات الأخرى لبرنامج التقويم الفعال مثل اهتمامه بنمو التلميذ اكثر من اهتمامه بمستوى التلميذ الحالي مقارناً بزملائه أو بمعايير معينة، وإتصاف البرنامج بالاستمرارية الدائمة، وكونه يمثل عملاً تعاونياً يشترك فيه المعلمون والتلاميذ وأولياء الأمور، وضرورة وضوح أهداف البرنامج، وامكانية تطبيقه في مواقف تعلمية كثيرة ومتنوعة، وإمكانية تحديده للخطوة التالية لتعلم التلاميذ.

ومن الموضوعات الأخرى المهمة التي يطالب المخططون بضرورة إدراك المعلمين لها جيداً هي أنواع التقويم سواء كان التقويم الرسمي الذي يتمثل في التوصل إلى قرارات وأحكام مبنية على أسس علمية، أو التقويم غير الرسمي، الذي يتمثل في التوصل إلى قرارات دون تحديد القيم او البيانات أو الخبرات التي بنيت عليه، أو التقويم التشكيلي او التكويني الذي يتم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل الدراسي، ويعمل على إيجاد نوع من التغذية الراجعة، أو التقويم الختامي أو النهائي، الذي يستخدم في نهاية فترة زمنية طويلة نسبياً،

ويؤدي إلى الوصول إلى قرار نهائي حول ما تعلمه التلميذ في تلك الفترة، أو التقويم التشخيصي أو العلاجي، الذي يستخدم لتحديد التلاميذ الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلباً بعوامل خارجة عن برنامج التدريس وتتمثل في الغالب في عوامل جسمية أو بيئية أو نفسية.

وتُعد وسائل التقويم أو أساليبه من الأمور التي يركز عليها مخططو المناهج عند تصميمهم لأدلة المعلم المختلفة. حيث يطالب هؤلاء ليس بضرورة معرفة المعلمين لهذه الوسائل فحسب، بل وتطبيقها فعلياً عند تقويمهم لما تعلمه التلاميذ. وتتمثل هذه الأساليب في الملاحظة، وقوائم التدقيق، وسجلات الحوادث القصصية، والمناقشة الجماعية، ومقاييس التقدير، والمقابلات، والمذكرات اليومية، واللقاءات الفردية والجماعية، وعينات العمل، والرسم البياني الاجتماعي، والاستبانات، ولعب الأدوار.

وأكثر الموضوعات التي يرى مخططو المناهج بأن على المعلمين فهمها وتطبيقها جيداً خلال أو بعد عملية التدريس هي الإختبارات ولا سيما التحصيلية منها. حيث لا بد من الإلمام الدقيق بفوائدها، وكيفية بنائها، وصفات الإختبار الجيد، وأنواع تلك الإختبارات من موضوعية ومقالية، والأنواع الفرعية في كل منها، وصفات كل نوع، ومزايا استخدامها، والعيوب التي تؤخذ عليها، وطرق تحسينها وتطويرها.

ويستخدم مخططو المنهج المدرسي مجموعة من المعايير للحكم على فعالية خطوة التقويم. وتتمثل هذه المعايير في الأسئلة الآتية:

- هل وسائل التقويم المستخدمة في المنهج المدرسي مستمرة؟
- هل وسائل التقويم المستخدمة في المنهج المدرسي شاملة؟
- هل وسائل التقويم المستخدمة في المنهج المدرسي متنوعة؟
- هل وسائل التقويم المستخدمة في المنهج المدرسي تغطي الجانب المعرفي عند التلاميذ كالتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم؟
- هل تقيس وسائل التقويم المستخدمة في المنهج المدرسي مدى نمو التلاميذ في المهارات المختلفة؟
- هل تركز وسائل التقويم المدرسي على الجانب الوجداني لدى التلاميذ؟
- هل تهتم وسائل التقويم أو تقيس مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في سبيل تحقيق الأهداف المرسومة للمنهج المدرسي؟
- هل تستطيع وسائل التقويم أن تكشف عن مواطن القوة وجوانب الضعف عند التلاميذ؟

الخطوة الثامنة - تجريب المنهج الذي تم تخطيطه:

لا تنتهي عملية تخطيط المناهج بمجرد تحديد الخطوات التي سبق ذكرها، ولكن الأمر يتطلب تجريب المنهج الذي تم تخطيطه على نطاق ضيق، وذلك للتعرف إلى مدى صلاحية المنهج المخطط له وملاءمته للواقع الذي خُطط له.

وتتطلب عملية تجريب المنهج المخطط له إعداداً مسبقاً ووضع خطة محكمة. وقد يستلزم ذلك تدريب المعلمين القائمين بالتجريب على المهام التي سيقومون بتنفيذها، وما قد يتطلب ذلك التدريب من تحديد للجوانب الاساسية التي سيتم تجريبها في المنهج مثل المحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والعائد التعليمي لدى المتعلمين كما توضحه نتائج الاختبارات، وتحديد الكيفية التي سيتم بهاتجميع البيانات حول النواحي الأساسية موضع التجريب، والتي سبق توضيحها، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك، مثل الاختبارات، وبطاقات الملاحظة، وإجراء المقابلات بأنواعها المختلفة. كما يتطلب الأمر كذلك تحديد الكيفية التي سيتم بها تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها من التجريب، وتحديد بعض المعايير التي في ضوئها يمكن تفسير جوانب هذا التحليل، وإجراء التعديلات اللازمة في المنهج في ضوء نتائج التجريب التي يتم التوصل إليها، ثم الاستمرار في اعادة تجريب المنهج وتعديله حتى يتم الوصول إلى نتائج مستقرة تعكس قدرة ذلك المنهج على تحقيق الأهداف المرجوة.

الخطوة التاسعة - تعميم المنهج:

بعد تجريب المنهج المطور على النحو الذي ورد في الخطوة السابقة والوصول إلي النتائج المرغوب فيها، فان على مخططي المناهج أن يوصوا بوضع هذا المنهج موضع التعميم، مع ملاحظة ان عنصر المخاطرة يكون هنا في حده الأدنى، حيث إن التجريب المسبق للمنهج يبعث على الطمانينة، ويضمن الحد الأقصى من النجاح.

وهكذا يتبين أن الأساس العلمي الذي يعتمد عليه تعميم المنهج، يكمن في التجريب، حيث أنه في ظل التخطيط المعاصر للمناهج، لا يتم تقرير المناهج وتعميمها قبل تجريبها، على عكس التخطيط التقليدي للمناهج الذي يرى أن المنهج يجب تغميمه ما دام واضعوه قد أوصوا بذلك دون تجريبه وتعديله في ضوء ذلك.

عوامل خارجية تؤثر في تخطيط المنهج

مهما اتبع مخططو المناهج من خطوات دقيقة عند وضعهم لأي منهم مدرسي جديد، ومهما استخدموا من معايير اتفق عليها العلماء لجعل هذه الخطوات سليمة وعلمية، ومهما بذل هؤلاء من جهود جبارة في سبيل الوصول إلى منهج مدرسي فعال، إلاان عدداً من العوامل الخارجية

تفرض نفسها أحياناً وتتدخل في عملية التخطيط فتؤدي إلى تعطيلها وإضعافها تارة، أو إلى التقليل من نجاحها تارة أخرى. وتتمثل هذه العوامل في طبيعة المجتمع، وأنظمة وزارة التربية والتعليم، والصفات الشخصية للمعلم، وطبيعة التلاميذ. وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:

(أ) طبيعة المجتمع:

إذ تُعد طبيعة المجتمع، ولا سيما من حيث قيمه وعاداته وتقاليده ومشكلاته وطموحاته، من بين أقوى العوامل الخارجية التي تؤدي إلى فشل خطوات تخطيط المنهج المدرسي، إذا لم تتم مراعاة هذه الطبيعة جيداً. فإذا تم تخطيط المنهج من جانب مخططين مشهورين، وتم تطبيق الخطوات جيداً، ولكن تم اهمال بعض القيم السائدة في المجتمع، فلن يكتب لذلك المنهج النجاح مهما بذل فيه المخططون من جهد ومهما انفقوا عليه من أموال. فحتى يتم الاعتراف بنجاح ذلك المنهج، لا بد من تمشيه مع ما في المجتمع من قيم وعادات وتقاليد وطموحات. فكم من المناهج التي تم الحكم عليها بالفناء لأن المجتمع رفضها، رغم ما بذل فيها من جهود أو أنفقت عليها الأموال.

وهذا يؤكد أن طبيعة المجتمع تعتبر من أقوى العوامل الخارجية التي قد تؤثر في التخطيط للمنهج. فإذا حصلت تغييرات مفاجئة في المجتمع ولم تتم مراعاتها من جانب المخططين، فإن المنهج سيحكم على نفسه بالفشل بسبب رفض المجتمع له.

(ب) انظمة وزارة التربية والتعليم وقوانينها:

قد تصدر وزارة التربية والتعليم أو المنطقة التعليمية في أي قطر عربي، مجموعة جديدة من الأنظمة أو القوانين التي تؤثر بدورها على اختيار محتوى المنهج والخبرات التعلمية أو على الاهتمام بالمنهج الذي يتم التخطيط له.

فقد تصدر احدى الوزارات في الوطن العربي قانوناً يلغي امتحان الشهادة الاعدادية او المتوسطة، مما قد يؤثر سلباً على اهتمام المعلمين والتلاميذ بل ومخططي المنهج لهذا المستوى التعليمي بالذات. وفي الوقت نفسه، يؤثر فرض أو اصدار قانون جديد بتقديم امتحان شامل لطلاب كليات المجتمع أو الكليات المتوسطة أو المعاهد. كما قد يؤدي اعادة فرض امتحان الشهادة الإبتدائية إلى الاهتمام بمنهج تلك المرحلة من حيث التخطيط والتنفيذ او التطبيق، في حين يؤثر الغاء حساب درجات بعض المواد في امتحان الشهادة الثانوية العامة إلى إهمال التلاميذ والمعلمين بل والمخططين لها، وهذا يؤكد بالتالي أن لقرارات وزارة التربية والتعليم وانظمتها وقوانينها المتغيرة اثر ايجابي او سلبي على تخطيط المنهج المدرسي وتنفيذه.

(ج) الصفات الشخصية والتدريسية للمعلم:

مهما بذل مخططو المنهج المدرسي من جهد في سبيل تخطيطه وتنظيمه واخراجه بشكل جيد للغاية، فإن الكثير من هذا الجهد يذهب هباءاً منثوراً إذا ما تم تنفيذ أو تطبيق هذا المنهج على يد معلم ضعيف في إعداده الاكاديمي وإعداده التربوي حيث سيؤثر هذا كثيراً على اختياره للحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادىء، بحيث يختار منها ما هو سهل ويبتعد عن الأنواع العقيمة والصعبة لأنه يجهلها أو لأنه لا يمتلكها. وهنا ينطبق عليه المثل الذي يقول "فاقد الشيء لا يعطيه". كما يصعب على معلم اخر تنفيذ المنهج المدرسي بشكل فاعل ما دامت شخصيته ضعيفة لا يستطيع عن طريقها إدارة الصف بشكل تربوي سليم. أي أن خلفية المعلم الضعيفة وشخصيته المهزوزة تمثلان عاملاً سلبياً يؤثر في تخطيط المنهج المدرسي وتنفيذه.

(د) طبيعة الطلاب:

يصادف المعلم احياناً وجود صف من الصفوف تغلب عليه حالة من الضعف الشديد بين التلاميذ، مما يجعل المنهج الذي تم تخطيطه حسب الأصول وحسب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، غير مناسب لتلاميذ هذا الصف، كما قد نجد احياناً شُعبةً من شُعَب أحد الصفوف الدراسية تشتمل في معظمها على نوعية قوية جداً من التلاميذ، مما يجعل المنهج الحالي اقل كثيراً عن مستواهم، وغير مناسب لهم بدرجة كافية. وهذا يثبت أن طبيعة التلاميذ تعتبر عاملاً خارجياً مؤثراً في تخطيط المنهج المدرسي.

مقترحات للتعامل مع الصعوبات التي تواجه عملية التخطيط

مهما تعددت العوامل الخارجية التي تؤثر في عملية تخطيط المنهج المدرسي وتقلل بالتالي من فاعليته وقوته، ومهما كثرت الصعوبات أو تعددت المشكلات التي توجه عملية التخطيط هذه، فإن المقترحات البناءة الآتية، تبدو مهمة لدى مخططي المنهج المدرسي:

1 – إدراك أن وجود الصعوبات أو المشكلات يمثل الأساس المهم لإقتراح التحسينات الضرورية المطلوبة. ولن تحدث التغييرات أو الأفكار الجديدة في عملية تخطيط المنهج دون حدوث مواجهة حقيقية للعقبات والمشكلات القائمة من جهة، ودون القيام بعملية تحدٍ للفشل من جهة، وتحدٍ لمعارضي التجديد أو التطوير من جهة ثانية.

2 – العمل على تحييد العوامل التي تؤدي إلى اتخاذ الأفراد والجماعات مواقف وقرارات معينة. لذا، فنحن بحاجة إلى فهم الأسباب التي تدعو الناس إلى إتخاذ مواقف محددة. وأنهم لن يسيروا في الاتجاه المرغوب فيه، حتى يشعروا بزوال الضغوط التي قد تكون مفروضة عليهم وتمنعهم من اتخاذ القرارات التي يعتبرونها سليمة لتخطيط المنهج المدرسي.

3 - ضرورة قبول المطالبين بالتغيير أو التجديد في المنهج المدرسي لتحمل هذه المسؤولية، وذلك لأن خصومهم والمشككين في هذا التغيير لن يقبلوا هذه المسؤولية.

4 - ضرورة الاستفادة من آراء ومقترحات السياسيين والتربويين والصحفيين وذوي الرأي الصائب في المجتمع فيما يتعلق بعملية تخطيط المنهج المدرسي.

5 - ضرورة ايجاد خيارات أمام التلاميذ وآبائهم فيما يتعلق بالمناهج المطروحة. فإذا تم تخطيط منهج مدرسي جديد، مع طرحه للتجريب أو التطبيق التجريبي لأول مرة، فمن الأفضل إبقاء المنهج المدرسي القديم كأحد الخيارات المطروحة للتلاميذ وآبائهم ممن يعارضون التغيير. فإذا كان المنهج المقترح اكثر فائدة ونفعاً ودقة، فإن القديم سيتلاشى بالتدريج ويفرض الجديد نفسه على الجميع بايجابياته ونقاط القوة فيه.

تعقيب من مؤلفي الكتاب عن الفصل الثالث عشر

يمكن القول في ضوء ما تقدم، أن عملية تخطيط المنهج المدرسي لا تقوم على التخبط او العشوائية أو الارتجال، ولكنها تعتمد بالدرجة الأساس على التفكير العقلاني المحكوم بمبادىء فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية. ومن أهم تلك المبادىء: أن هدف التربية يتحدد في تزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف والمهارات الأساسية التي تمكنهم من مواجهة الحياة المعاصرة بكل تعقيداتها. كما أن الدليل على حدوث التعلم يتمثل في السلوك الوظيفي لدى المتعلم، بمعنى ان تنعكس نواتج التعلم على الادوار المختلفة التي يقوم بها الأفراد المتعلمون. كذلك لا ينظر إلى التعلم على انه عملية ميكانيكية أو آلية يتم فيها اضافة اجزاء أو عناصر إلى أجزاء أخرى، ولكن ينظر الى التعلم على أنه عملية ديناميكية متغيرة ومتجددة يتفاعل فيها المتعلم مع موقف واحد أو عدة مواقف يكتسب محصلة ذلك التفاعل بشكل ينعكس على سلوكه بالتغيير والتعديل.

كذلك لا يكتمل التعلم الا بتربية النفس وتهذيبها وتزويدها بالمعتقدات الدينية الصحيحة التي تمكن الأفراد المتعلمين من التحكم في سلوكهم الخاص وفهم العالم المحيط بهم.

وثمة اتجاهات تربوية ترى انه من الأفضل وضع الخطوات العامة للمنهج المتفق عليها مقدماً وأن تترك التفاصيل للمعلم وطلابه على أساس انه لا توجد حاجة إلى تقديم منهج مخطط بطريقة صارمة تشتمل على كل التفاصيل، بقدر ما توجد حاجة الى تقديم منهج مرن يتم تخطيطه بصورة مستمرة عن طريق اشتراك الخبراء المتخصصين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور المثقفين وممثلين عن قطاعات العمل والانتاج وكل ما يهمه الأمر في المجتمع.

ويمكن القول ان تخطيط المنهج المدرسي يرتبط في طبيعته ونوعيته بطبيعة ونوعية الإدارة التعليمية. حيث أنه اذا كانت الادارة التعليمية مركزية، نجد أن تخطيط المناهج يكون محدداً وصارماً وموحداً لجميع البيئات والجهات داخل المجتمع نفسه. وإذا كانت الادارة التعليمية لامركزية، نجد أن تخطيط المنهج هنا يتسم بالمرونة والتنوع بتنوع البيئات والمجتمعات المحلية.

وما لا شك فيه أن التخطيط المركزي له مزاياه وعيوبه وكذلك التخطيط اللامركزي له مزاياه وعيوبه، ومن ثم يجب الجمع في تخطيط مناهجنا المدرسية بين مزايا النوعين قدر الامكان، بحيث تتضمن خطة المنهج قدراً مشتركاً او موحداً لجميع المتعلمين في المجتمع لمبررات قومية واجتماعية وامنية وغير ذلك، بالإضافة إلى وجود جانب مرن في خطة المنهج يتفق وطبيعة البيئات المتنوعة داخل المجتمع. كذلك يجب الا يكون تخطيط المنهج جامداً أو ثابتاً دون تعديل او تحسين خلال الفترة الزمنية المقررة له، ولكن يجب دوماً الاستفادة من الآراء الواعية في الميدان وبصفة خاصة المعلمين والطلاب معاً من اجل تطويرالمنهج بصفة مستمرة.

الفصل الرابع عشر

تطوير المنهج المدرسي المعاصر

مقدمة:

يتناول هذا الفصل موضوعاً من الموضوعات المهمة في مجال التربية بوجه عام وفي مجال المناهج على وجه الخصوص ممثلاً في تطوير المنهج المدرسي، وذلك من خلال الوقوف على أهم المفاهيم التي تسبب سوء الفهم عند بعض الناس، ومميزاً بين كل منها مثل مفاهيم التحسين والتطوير والتغيير بالنسبة للمنهج، كما يستعرض هذا الفصل أهم نماذج التغيير المأخوذة من نظم اجتماعية سائدة في المجتمع، ممثلة في النموذج الزراعي والنموذج الطبي والنموذج التجاري والنموذج العسكري، مع توضيح مدخل العملية كنموذج للتغيير في مجال التربية، واستراتيجيات التغيير وعوائقه، ومبررات تطوير المنهج ممثلة في وجود قصور في المناهج الدراسية الحالية أو تطوير الأسس التي يبنى عليها المنهج سواء ما يتعلق منها بالمجتمع أو المتعلم نفسه أو المعرفة التي يشتق منها المادة الدراسية، وأخيراً مبرر التوقعات المستقبلية التي يمكن أن يواجهها الطلاب في حياتهم بعد التخرج.

كذلك يُعالج هذا الفصل بعض المهام الأساسية في تطوير المنهج من حيث تحديد فلسفة التطوير، وصياغة الأهداف وتصنيفها، ورسم خريطة للمنهج، وتقدير الحاجات المطلوبة، ثم القيام بعملية التطوير اللازمة، وتجريب المنهج المطور بصورة مبدئية، ثم تعميمه بعد إجراء التعديلات اللازمة التي تسفر عنها عملية التجريب.

كما يبين هذا الفصل الأشخاص الذين لهم أولوية الاشتراك في عملية تطوير المنهج المدرسي ويستعرض العلاقة بين صناعة القرار واتخاذه في مجال تطوير المنهج والنظام المتبع في ذلك، موضحاً أهم النماذج التي يمكن استخدامها في تلك العملية، وكذلك الأسس التي تحكم صناعة القرار واتخاذه في هذا المجال من حيث الخطوات التي تمر بها صناعة القرار واتخاذه، والبيانات اللازمة لذلك، سواء ما يتعلق منها بطبيعة المتعلمين أو ما يرتبط منها بطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون، ولا سيما ما يخص منها طبيعة المعرفة المتراكمة التي يتم الأختيار من بينها ما يناسب طبيعة كل من المتعلمين ومجتمعهم. كما يتعرض هذا الفصل لأهم المشكلات التي تتطلب الحاجة إلى عملية صناعة القرار في مجال المنهج المدرسي.

ويُختتم هذا الفصل بمعالجة شاملة للدور الذي يمكن أن تقوم به القيادة في تطوير المنهج ومقومات نجاح المنهج المطور. ويمكن استعراض ذلك تفصيلاً على صفحات هذا الفصل على النحو الآتي:

التحسين والتطوير والتغيير في المنهج:

يشير مفهوم تحسين المنهج إلى إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج دون تغيير المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له. أما مفهوم تطوير المنهج فهو أكثر شمولية من التحسين حيث يشمل كل جوانب المنهج المدرسي وعناصره من أهداف ومحتوى محدد في المقررات والكتب الدراسية، هذا بالإضافة إلى كل من طرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأنشطة التعلم، وأساليب التقويم وأدواته المختلفة، والإدارة المدرسية، والمكتبات المدرسية، وأدلة المعلم. ويستهدف التطوير دائماً الوصول بالشيء المراد تطويره إلى أحسن أو أفضل صورة ممكنه، حتى يحقق الأهداف المنشودة منه على أتم وجه وبطريقة إقتصادية في الوقت والجهد والمال، الأمر الذي يتطلب إجراء تغيير في الإتجاه الإيجابي. ولكن يختلف التغيير عن التطوير في عدة جوانب منها، أن التغيير قد يكون تحولاً نحو الأفضل أو تحولاً نحو الأسوأ. أي قد يكون تغيراً ايجابياً أو تغيراً سلبياً، بينما يكون التطوير دوما في الاتجاه نحو الأفضل. وبذلك يتضمن التطوير عملية التغيير نحو الأحسن، بينما قد يؤدي التغيير إلى التطوير أو التخلف. كذلك يتم التطوير بشكل عام بإرادة الإنسان وتصميمه حيث يتوافر شرط القصدية أو التعمد، بينما يكون التغيير إما عن قصد أو بدون قصد. إذ قد يحدث التغيير بفعل عوامل أو ظروف خارجة عن إرادة الإنسان.

أنواع التغيير بصورة عامة:

صنف بنيس Bennis أنواع التغيير السائدة في التنظيمات الرسمية ولا سيما المدارس على النحو الآتي:

1 – التغيير المخطط الذي يعتمد على التفكير العقلاني والتخطيط المدروس.

2 – التغيير المذهبي الذي ينطلق من مذهب سياسي او اقتصادي أو ديني معين، يستهدف إحداث تغيير يتفق معه.

3 – التغيير الإجباري الذي يتحقق بفعل قوة قهرية تتعمد إحداث التغيير.

4 – التغيير التكنوقراطي أو الفني الذي يعتمد بصفة أساسية على أساليب فنية لدى الخبراء المتخصصين.

5 – التغيير التفاعلي، الذي يقوم على تفاعل العناصر أو الأفراد أو الجماعات مع بعضها.

6 – التغيير المتراكم، الذي يعكس صفة الإستمرارية بالنسبة لعملية التغيير ويعتمد على ما قبله من تغييرات.

7 – التغيير الطبيعي، الذي يحدث بشكل طبيعي بفعل العوامل أو الظروف الطبيعية المحيطة.

نماذج التغيير بصورة عامة:

تحتوي الدراسات والبحوث التي اهتمت بموضوع التغيير على نماذج عديدة تنظر إلى التغيير من منظورات عدة. وتعد نماذج النظم التي توضح كيفية تعامل مجالات أخرى في المجتمع مع مفهوم التغيير المخطط له أكثر النماذج المهمة بالنسبة للمخططين والمطورين التربويين.

وثمة أربعة نماذج مأخوذة من نظم سائدة في المجتمع وتتمثل في الآتي:

1 – النموذج الزراعي:

يستخدم هذا النموذج مدخل العامل من أجل إحداث التغيير عن طريق الحصول على مجموعة من العمال المهنيين المتخصصين، ثم يطلب منهم عرض أساليب جديدة في الزراعة. وهنا يتم التغيير من خلال ما يطرحه هؤلاء من أساليب جديدة في هذا المجال، يمكن الاستفادة من أفكارها في ميدان التربية والتعليم سواء في التعليم الزراعي بخاصة أو في التعليم العام بصورة عامة.

2 – النموذج الطبي:

يستخدم هذا النموذج البحث الاجرائي أو الميداني لتحقيق عملية التغيير، إذ يتم الاعتماد على التغيير الطبي بدءً من التشخيص الدقيق لمواطن الضعف وانتقالا إلى البحث الاكلينيكي أو العيادي، وانتهاء بوضع العلاج الملائم للوصول إلى التغيير الأنسب.

وهنا يمكن الاستفادة من هذا النموذج الطبي في ميدان التربية والتعليم، حيث توجد مشكلات تربوية وتعليمية كثيرة يتطلب الأمر حلها عن طريق تشخيصها أولاً من حيث تحديد مدى المشكلة أو انتشارها ودرجة عمقها أو تأثيراتها السلبية، ويكون ذلك عن طريق الزيارات الميدانية أو المقابلات الشخصية أو توزيع الاستبانات على الفئة المستهدفة التي تعاني من المشكلة سواء المعلمين أو الطلبة أو المديرين أو المشرفين التربويين أو المناهج المدرسية ذاتها. أي أن تشخيص المشكلات التربوية من اجل المساهمة في حلها هو مصطلح طبي في الأصل يصلح استخدامه في الميدان التربوي كذلك.

3 - النموذج التجاري:

يستخدم هذا النموذج مدخل الحافز المادي عن طريق المكافآت من أجل التشجيع على التغيير. ويستخدم هذا المدخل أحياناً في بعض التنظيمات من أجل جذب الأشخاص نحو التغيير واقتناعهم به وممارستهم له. ويتفق هذا النموذج مع المدرسة السلوكية التي ترى في استخدام الاثابة على كل اجابة صحيحة أو سلوك ايجابي وسيلة للتعديل أو التغيير المطلوبين.

4 - النموذج العسكري:

يستخدم هذا النموذج السلطة أو القوة من أجل فرض التغيير، وهو ما يعرف بالاستراتيجية الدافعة نحو عملية التغيير. ويتم ذلك عن طريق الاحتلال العسكري الأجنبي أو سيطرة فئة معينة على مقاليد الحكم وفرض منهج يعكس الأفكار والفلسفات التي تؤمن بها تلك الفئة الحاكمة التي قد تنطلق من منطلق التغيير السياسي أو التغيير الاقتصادي أو التغيير التكنولوجي أو التغيير الاجتماعي، ولكن باستخدام القوة العسكرية .

مدخل العملية كنموذج للتغيير في مجال التربية:

ثمة تركيز على مدخل العملية كنموذج لإحداث التغيير في مجال التربية. وقد حدد هذا المدخل كيرت ليوين Kurt Lewin حيث أشار إلى مدخل العملية كنموذج للتغيير التربوي يتضمن ثلاث خطوات بصفة أساسية متمثلة في الآتي:

1 - التحرر أو التخلص من النمط القديم بسلبياته الكثيرة.

2 - الانتقال أو التحول إلى نمط جديد يراعي التطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية الجديدة.

3 - التمسك أو الاحتفاظ بالنمط الجديد الذي تمّ تطويره لفترة من الوقت يتعرض بعدها الى التغيير في ضوء متغيرات جديدة.

ويعتمد نموذج ليوين على فكرة القوى المتعارضة التي تؤدي إلى وجود أنواع أو مقادير مختلفة من الضغط في المواقف، لأنه عندما تكون القوى الضاغطة متساوية فانه لا يحدث تغيير في الموقف، بينما يحدث التغيير عن طريق إضافة أو طرح قوى أخرى. وثمة نموذج آخر يوضح عملية التغيير في ضوء خمس مراحل تنتهي بإقرار التغيير أو تبنيه متمثلة في الآتي:

1 - الوعي الأولي بالتغيير.

2 - الاهتمام بالتغيير أو الميل إليه فعلاً، ثم وضع الخطوات الخاصة بتنفيذه.

3 - تقويم التغيير من جميع جوانبه قبل اجراء عملية التجريب.

4 – التجريب الميداني لاجراءات التغيير.

5 – الإقرار بالتغيير أو العمل على تبنيه.

مبررات أو دواعي تطوير المنهج:

ثمة عوامل عديدة تبرر القيام بعملية تطوير المنهج نوجزها على النحو الآتي:

1 – **عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمنهج:** فاذا ما انطلق المنهج المدرسي من دون فلسفة محددة له، فإنه يبدأ من فراغ عند تحديد أهدافه، وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن بقية عناصر المنهج من محتوى وطرق تدريس وأوجه نشاط تعلمية وأساليب تقويم متعددة، الأمر الذي يستلزم معه بداهة إعادة النظر في نقطة الإنطلاق التي يبدأ منها المنهج المدرسي ومن ثم العمل على تحديد وتوضيح الفلسفة التربوية للمنهج من أجل تحديد مساره وتطويره في هذا الجانب بالشكل الذي يخدم المتعلم ومجتمعه في آنٍ واحد.

2 – **الخلط الشائع في تحديد وصياغة اهداف المنهج:** يقصد بالخلط هنا في تحديد وصياغة أهداف المنهج وجود تداخل لا معنى له بين كل من مصادر الأهداف ومجالاتها ومستوياتها المتعددة. فمثلاً قد يتم وضع أهداف تتعلق بجانب المعرفة بين الأهداف التي تخدم جانب المجتمع أو العكس. وكذلك ينطبق الحكم نفسه على الأهداف التي تتعلق بالمتعلم والتي يتم خلطها مع الأهداف المتعلقة بالمجتمع وتلك الخاصة بالمعرفة.

كذلك قد يتم الخلط بين مجالات الأهداف الثلاثة المتمثلة في المجال المعرفي أو العقلي والمجال الانفعالي أو الوجداني والمجال المهاري الحركي أو النفسحركي. فمثلاً قد تتم صياغة أهداف تعليمية بالمجال الوجداني ضمن أهداف تتعلق بالمجال العقلي على سبيل الخطأ الناجم عن عدم المعرفة الدقيقة بطبيعة كل من هذين المجالين. وينطبق القول نفسه على المجال المهاري الحركي حيث يمكن وضع أهداف تتعلق بالمجال الوجداني ضمن المجال المهاري الحركي أو العكس.

كذلك قد يتم الخلط في صياغة الأهداف في مجالاتها بالنسبة للمستويات التي تقع داخل كل مجال. إذ قد تتم أهداف معرفية على مستوى التحليل وهي تقع في الحقيقة ضمن مستوى الفهم. ويصدق القول نفسه على بقية المستويات من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم، وذلك نتيجة عدم المعرفة الدقيقة بطبيعة تلك المستويات، الأمر الذي يستلزم معه إعادة النظر في صياغة تلك الأهداف بالحذف أو التعديل في الصياغة أو الإضافة من أجل تطوير أهداف المنهج.

3 - **وجود اخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية:** فقد يأتي المحتوى الدراسي منفصلاً عن الأهداف المرسومة له على الرغم من صحة ودقة صياغة تلك الأهداف. كذلك قد لا تكون عناوين الوحدات الدراسية أو الفصول الدراسية أو الدروس معبرة بدقة عن الأفكار الرئيسية أو الفرعية التي تطرحها. كما قد توجد مصطلحات غامضة أو غير واضحة بالنسبة للطلاب أو المعلمين أو ثمة خطأ ما في العبارات المستخدمة في أسلوب الكتاب المدرسي أو في التوثيق العلمي الذي اعتمده عليه المحتوى الدراسي كمصادر للمعرفة، أو وجود خطأ في صياغة أسئلة النشاط التقويمي المرتبط بالمادة الدراسية الواردة في المحتوى وكل ذلك يستلزم إعادة النظر في مثل تلك الأمور من أجل مراعاتها، وتطوير المحتوى الدراسي لها.

4 - **قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج:** فقد تكون الوسائل التعليمية التي يستخدمها المنهج غير كافية من جانب، أو غير دقيقة من جانب آخر. فعلى سبيل المثال، قد يقتصر الكتاب المدرسي في مجال التاريخ على الخرائط الزمنية ويهمل الصور والأشكال التوضيحية الاحصائية. أو قد يقتصر كتاب الجغرافيا على الخرائط دون غيرها من الأشكال والرسوم التوضيحية. اضف إلى ذلك انه ربما قد تكون الوسائل التعليمية المستعان بها غير صحيحة أو غير دقيقة في بعض جوانبها كأن نضع بلداً ما على الخريطة في مكان غير مكانها الصحيح أو قد تكون الوسيلة التعليمية غير جذابة وغير واضحة ومكتظة بالمعلومات أو البيانات التي يصعب فهمها. كما قد تكون الوسائل التعليمية من رسوم وأشكال وصور في مادة العلوم غير واضحة أو غير ملونة، لما للألوان من أهمية بالغة في توضيح الجهاز الهضمي أو الدورة الدموية أو أجزاء الزهرة أو أجزاء الخلية، مما يجعل فهم ذلك ضعيفاً لدى التلاميذ. كل ذلك يستوجب معه إعادة النظر في الوسائل التعليمية المستخدمة من اجل تطويرها داخل المنهج المدرسي.

5 - **عدم كفاية الانشطة التعلمية بالنسبة للمنهج:** حيث يلاحظ أحياناً على المنهج المدرسي الاكتفاء بما يقوله المعلم إلى التلاميذ أو اقتصاره على ما يدور داخل الصف الدراسي من نشاط يقوم به الطلاب يعرف بالنشاط الصفي. ولا يهتم المنهج بالنشاط اللاصفي داخل المدرسة أو خارجها تحت اشراف المدرسة ذاتها مثل استخدام المكتبة المدرسية، والقيام بالتجارب العلمية والعملية اللازمة، أو ممارسة هوايات اخرى في الورش التعليمية، أو عمل معارض، أو عمل مجلات حائط وغير ذلك. كما قد يهمل المنهج المدرسي الانشطة التي يمكن ان تمارس خارج المدرسة من خلال الزيارات الميدانية والرحلات التعليمية وألوان

النشاط البيئي. كل ذلك يتوجب معه إعادة النظر في تخطيط المنهج من أجل الإهتمام بتلك الأنواع المختلفة من النشاط وتحقيقها في البرنامج.

6 - **وجود قصور في برنامج التقويم:** فقد يلاحظ على برنامج التقويم داخل المنهج عدم وضوح الأهداف التي ترمي إلى الوقوف على مدى تحققها لدى المتعلمين . كذلك قد يقتصر التقويم على الامتحانات النهائية دون استخدام التقويم المستمر، أو قد يستخدم التقويم أسئلة لا تقيس العمليات العقلية العليا والتي تركز على أنماط التحليل والتركيب والتقييم وأوجه التفكير المتعددة، بل يركز على قياس قدرة الطلاب على الحفظ أو التذكر أو قد لا يقدم برنامج التقويم تغذية راجعة تفيد في تعديل مسار التعلم وتطويره، الأمر الذي يحتم معه العمل على تلافي ذلك القصور وتطوير برنامج التقويم المستخدم في المنهج المدرسي ذاته.

7 - **عدم كفاية اداء المعلم:** حيث يمكن أن يقوم المعلم بأدوار غير كافية في معالجته للمنهج مثل إعداده وتخطيطه للدروس اليومية، ونشاطه غير الفعال داخل حجرة الدراسة، مثل عدم قدرته على تهيئة الطلاب للدروس من خلال التمهيد له بشكل فعال وبطريقة ذكية، أو عدم استخدامه للسبورة بطريقة جيدة أو فعالة أو تفاعله السلبي مع الطلاب، أو عدم قدرته على صياغة الأسئلة، وتوجيهها للطلاب بطريقة تربوية، أو عدم تعزيزه لإجابات الطلاب على أسئلته، أو عدم مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين، أو عدم استخدامه للوسائل التعليمية بشكل مناسب، أو عدم قدرته على ربط موضوع الدرس بحياة المتعلمين اليومية من أجل توظيف المعلومات وابراز قيمتها بالنسبة لهم، وغير ذلك من أدوار أخرى معروفة. وهذا كله يحتم القيام بتطوير أداء المعلم وإعادة تدريبه على المهارات التدريسية من أجل تحقيق عملية تطوير المنهج ككل.

8 - **وجود معوقات إدارية:** قد يكون الجو المدرسي السائد عقبة أمام تحقيق فعالية المنهج المدرسي، وذلك بسبب أسلوب الإدارة المدرسية التسلطي، الذي يؤدي إلى وجود مشاعر غير سوية أو غير ودية لدى المعلمين، تنعكس بالسلب على أدوارهم في تنفيذ المنهج وفي تدريس الطلبة وتوجيههم وارشادهم، أو يحد من فعالية المنهج ذاته. هذا بالإضافة إلى التعقيدات لاستخدام المكتبة وأجهزة الحاسوب وشبكة الانترنت أو ما يعرف بالروتين الذي يحول دون إنطلاق المنهج وتوسيع دائرة تفاعله داخل المدرسة وخارجها في البيئة المحيطة أو المجتمع المحلي. كل ذلك يستلزم معه تطوير القائمين على عملية الإدارة بالشكل الذي يشجع على تطوير المنهج وضمان مشاركتهم في تحقيق ذلك.

هذا ويمكن الكشف عن أوجه القصور التي سبق ذكرها بوسائل متعددة سواء من خلال نتائج الإمتحانات والتقارير التي يقوم بكتابتها كل من المعلمين والمشرفين التربويين والخبراء والفنيين، كذلك من خلال ما تقوم به الدراسات والبحوث الميدانية والعلمية من تحليل علمي لمشكلات معينة في مجال المنهج وما تقدمه من نتائج وتوصيات. هذا بالإضافة إلى إنطباعات الرأي العام وردود أفعاله بالنسبة للعائد التعليمي والتربوي الذي يحصل عليه الطلاب.

9 - **تطوير الأسس التي يُبنى عليها المنهج:** من الأمور البديهية أن المنهج المدرسي ينطلق في بنائه من المجتمع سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي. وكذلك يراعي المنهج المدرسي في بنائه الجوانب السيكولوجية أو النفسية الخاصة بطبيعة المتعلم وطبيعة عملية التعلم، كما يضع المنهج المدرسي في حسبانه أيضاً طبيعة المعرفة التي يقدمها لطلابه بشكل أو بآخر. ولما كانت تلك الثلاثية المتمثلة في كل من المجتمع والمتعلم والمعرفة عرضة للتغير والتطور، فإنه من المنطقي القيام بعملية تطوير المنهج بالشكل الذي يتعامل مع تلك التغيرات بطريقة فعالة، تلك التغيرات التي تمثل تحديات أمام المنهج المدرسي يجب أن يستجيب لها بشكل أو بآخر على النحو الذي سوف نوضحه في الفصل الخامس عشر من هذا الكتاب و الخاص بالتحديات التي يواجهها المنهج المدرسي.

وما نود تأكيده في هذا المقام أن المجتمع كأساس من أسس بناء المنهج قد يتعرض لتغيرات وتطورات في شتى مجالاته السياسية والإقتصادية والاجتماعية والثقافية، الأمر الذي يجب معه إعادة النظر مرة أخرى في المنهج وتطويره بالشكل الذي يساير التطور في تلك المجالات ويدعمها، طالما أنها تسير في الإتجاه المرغوب فيه. أما إذا تعرض المجتمع لتيارات معادية تهدد القيم الروحية والأخلاقية فيه فإن مثل هذا الأمر يبرر القيام بتطوير المنهج بما يؤكد الإهتمام بالقيم والمحافظة عليها من خلال الاختيار الدقيق للموضوعات التي تتضمن القيم الدينية والأخلاقية والإجتماعية وغيرها. هذا بالاضافة إلى التأكيد على تنمية الوعي لدى المتعلمين بما يدور حولهم من صراع ايديولوجي أو فكري، مع الاهتمام بالمواقف التي تنمي التفكير الناقد لدى المتعلمين.

كذلك الحال بالنسبة للأساس السيكولوجي الذي يربط بين طبيعة المتعلم وخصائص نموه، حيث يمكن أن تطرأ بعض التغيرات على طريقة تفكير الأفراد داخل المجتمع واتجاهاتهم في الحياة وتفاعلهم مع الآخرين ونوعية المشكلات النفسية التي تواجههم في مراحل نموهم. كل ذلك يستلزم معه إعادة النظر في المنهج من أجل تطويره بما يتمشى أو يستجيب لتلك التغيرات في حال كونها تسير في الاتجاه الصحيح أو العمل على مقاومتها داخل المنهج إذا ما كانت تسير في الاتجاه غير المرغوب فيه.

وينسحب القول نفسه على أنماط التعلم وطبيعة عملية التعلم، حيث يجب تطويرها بما يتفق والخصائص المتغيرة لطبيعة المتعلمين ومن ثم يجب التفكير في تطوير معالجة المواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج المدرسي.

وإذا نظرنا إلى المعرفة كأساس من أسس بناء المنهج، نجد أنها تتسم بالتطويروالتجديد في عصر يتسم بالإنفجار المعرفي والمعلوماتي، بالإضافة إلى الإنفجارات الأخرى المتمثلة في الزيادة السكانية الهائلة، والزيادة في التلوث البيئي، والزيادة في الطموح والآمال لدى الأفراد والشعوب، والزيادة في حدة إرهاب الأفراد وإرهاب الدول القوية وتهديداتها للشعوب والدول الفقيرة والنامية عن طريق الحروب العسكرية والاقتصادية بل والثقافية والدبلوماسية أيضاً، وغير ذلك من أمور عديدة أخرى. ويتحتم أمام هذا الإنفجار المعرفي والمعلوماتي، وجوب تطوير المنهج بشكل يقوم على الإختيار والإنتقاء من المعرفة والمعلومات بما يناسب أو ما يصلح لطبيعة ذلك العصر، وما يساعد المتعلم على فهم الجوانب الإيجابية في ثقافة العالم من حوله. هذا وإن تقدم المعرفة في المنهج المطور يساعد في الغالب على تنمية كل من التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي. كذلك يجب التأكيد على مبدأ وحدة المعرفة في شتى المجالات من أجل التغلب على مشكلة الكم المعرفي الذي لا مبرر لوجوده أمام النمو الهائل والسريع للمعرفة.

10 - **التوقعات المستقبلية:** من المعروف أن البحث في المستقبل يعتمد في الغالب على أساليب عدة أهمها التخطيط القائم على العقلانية والرشد من ناحية، ودراسة الاحتمالات الممكنة، ومحاولة التنبؤ في ضوئها من ناحية ثانية. وغالباً ما تفكر المجتمعات المتقدمة التي تخطط لحياتها في تصور ما يجب أن يكون عليه المستقبل، وذلك في ضوء ما هو واقع أو كائن بالفعل، ثم تحاول تطوير منهجها بالشكل الذي يمكن أن يسهم في مواجهة التوقعات المستقبلية والتفاعل معها.

وإذا كان حاضرنا الآن يواجه بتحديات من أهمها الإنفجار المعرفي والمعلوماتي، والإنفجار السكاني، والتركيز على الإنتاج، وتعرض بعض القيم الأصيلة للإهتزاز والضياع، واندلاع الحروب العديدة لما لها من آثار سلبية، وسيادة التكنولوجيا، وغلبه الأنانية على أفراد المجتمعات، والإسراف الزائد في الإستهلاك في شتى المجالات، وظهور مهن وحرف جديدة تتطلب مهارات معينة، وعدم كفاية السنوات الدراسية داخل السلم التعليمي لمتابعة واستيعاب كل ما هو جديد في المعرفة، هذا بالإضافة إلى أن عالم اليوم أصبح بفضل وسائل المواصلات والإتصالات كما لو كان قرية صغيرة على حد تعبير بعض العلماء، فإن كل ذلك يبرر تطوير

المنهج المدرسي بالشكل الذي يتناسب مع مواجهة تلك الأمور مستقبلا. ومن ثم فإنه يجب التركيز عند تطوير المنهج في إطار مستقبلي على كل من تحقيق الإستيعاب، والتمكن المقبول بالنسبة للتكنولوجيا واستخدامها في شتى المجالات، والتأكيد على بعض القيم الأصلية التي تتعرض للإهتزاز والضياع، والعمل على ممارسة الحياة التعاونية، والبعد عن الفردية المطلقة في العمل والأنانية التي تدمر الجماعات والمجتمعات، وإكساب الطلاب مهارة الإختيار المهني وفق معايير مقبولة منطقاً، والتأكيد على فكرة التعلم الذاتي من أجل ضمان تحقيق مبدأ استمرارية التعلم، والعمل على إكساب الطلاب مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات وإتخاذ القرارات المناسبة، والعمل على تحقيق كل من البعد المحلي والبعد القومي العالمي لمفهوم المواطنة، أو بمعنى أدق العمل على تحقيق مفهوم الإنسانية وإعداد المواطن الصالح أو على الأصح الإنسان الصالح لكل زمان ومكان.

مهام اساسية في عملية تطوير المنهج:

يُعد تطوير المنهج – في أفضل حالاته – عملية شاملة. حيث يتم تحليل الهدف أو الأهداف من وراء عملية التطوير، وتصميم برنامج معين، وإنجاز سلسلة من الخبرات المترابطة، والمساعدة في تقويم تلك العملية. بينما يكون التطوير – في أسوأ حالاته – مجرد نشاط يتم دون أن يتناول الأفكار السابقة أو يكون خال منها.

وثمة مجموعة من المهام الأساسية في عملية تطوير المنهج، من أهمها ما يأتي:

اولاً: تحديد فلسفة التطوير:

تمثل الفلسفة هنا جانباً أساسياً في عملية تطوير المنهج. ويقصد بها في هذا الموضوع وضوح المعتقدات الخاصة بأغراض التربية وأهدافها. وبدون تحديد إتجاه التطوير بشكل دقيق يصبح البرنامج المدرسي هائماً على وجهه، كما يصبح وسيلة من وسائل الضغط الإجتماعي أو يكون ثمة تناقض فيه لا يمكن التغاضي عنه.

هذا ويمكن أن يتعاون المتخصصون في المنهج المدرسي مع العاملين في مجال توضيح المعتقدات والقيم والأهداف، ويقصد بهم أهل التخصص في مجال الفلسفة، ويمكن أن يتحقق ذلك بثلاث طرق اساسية، حيثُ يطلب من بعض المتخصصين والمهتمين، مراجعة العبارات الواردة في فلسفة التطوير وإعادة صياغتها في ضوء التغيرات المرغوبة، أو أن يقوم بعض المتخصصين في هذا المجال بنقل فلسفتهم الشخصية في الحياة إلى المنهج المدرسي، ويتم تحديد أهداف المدرسة من الأهداف العامة للحياة، أو أن يقوم بعض المتخصصين بالنظر والتأمل في أنماط السلوك الجارية في المجتمع وإقتراح أهداف للمناهج المدرسية في ضوئها.

ومن أكثر الطرق استخداماً لتوضيح المواقف الفلسفية هي ما يُكونه الأشخاص من معتقدات أو ما يكتبونه من عبارات تترجم معتقداتهم. وتعتمد تلك العبارات على حجة منطقية مؤداها أن كل وقت يقوم فيه شخص ما بأفعال معينة يكون ثمة تبرير عقلي لما يفعله.

هذا ويمكن أن تنظم عبارات الإعتقاد بطرق عدة، وتعتمد الطريقة الصحيحة لتحديد موقف الفرد على الصيغة المخططة لذلك. ويمكن توضيح هذا من خلال قائمة الأمثلة الخاصة بعبارات الإعتقاد التي تدور حول كل من الطلاب والتعلم والتعليم والتجميع والبرنامج التربوي.

ومن أمثلة عبارات الإعتقاد ما يأتي:

عبارات الاعتقاد الخاصة بالطلاب:

- نحن نعتقد أن الطلاب هم أفراد لهم خصائص وميول متفردة.
- نحن نعتقد أن كل طالب يجب أن تكون له فرصة متساوية لكي يتعلم إعتماداً على حاجاته وميوله وقدراته.

عبارات الاعتقاد الخاصة بالتعلّم:

- نحن نعتقد أن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يكون المحتوى مرتبطاً بحياتهم اليومية.
- نحن نعتقد ان الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل في بيئة سارة لهم ويسودها جو ديمقراطي.

عبارات الاعتقاد الخاصة بالتعليم:

- نحن نعتقد أن دور المعلم في حجرة الدراسة يتمثل بصفة أساسية في تسهيل عملية التعلم.
- نحن نعتقد أن تعلم الطلاب قد يتأثر بما يفعله المعلمون بدرجة أكبر مما يقولون.

عبارات الاعتقاد الخاصة بالتجميع:

- نحن نعتقد أن برنامج التعليم الأكثر فعالية يمكن أن يقدم للطلاب، اذا تم تجميعهم معاً وفق مستوى نضجهم وميولهم المتشابهة.
- نحن نعتقد أن المدرسة الثانوية يجب أن يلتحق بها هؤلاء الطلاب الذين يتمتعون بنضج كافٍ للمشاركة في برنامج معين يكون اكثر تخصصاً من برنامج المدرسة الأساسية، ويكون عمرهم فيما بعد الثمانية عشر عاماً، ويحتاجون لتكملة المتطلبات اللازمة للحصول على شهادة اتمام المرحلة الثانوية.

عبارات الاعتقاد الخاصة بالبرنامج التربوي:

- نحن نعتقد أنه من الضروري أن تشترك البرامج الخاصة في تحقيق أهداف تربوية معينة من أجل إتمام البرنامج المدرسي ككل.
- نحن نعتقد أن عمليات تقويم البرامج وتغييرها من أجل مراعاة حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واهتماماتهم بطريقة أكثر فعالية، يجب أن تكون عملية مستمرة.

وإذا نظرنا إلى الفلسفة العامة التي تعكسها تلك العبارات، نجد أنها تركز على أن المدرسة وجدت من أجل مراعاة حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واهتماماتهم، ومن ثم تكون تلك الفلسفة متمركزة حول المتعلم.

وإذا افترضنا أن المدرسة حددت فلسفتها في عبارات اعتقادية سهلة الفهم، فإن عليها أن تكون مستعدة لتحديد أهداف يمكن الاستفادة منها في توجيه التطوير، ويتم اشتقاق مثل تلك الأهداف من التوجه الفلسفي للمجتمع وحاجات الطلاب والخصائص الفريدة للمجتمع المحلي.

وعلى أية حال فإنه لكي يتم ربط الفلسفة بالقيادة وبعملية صناعة القرار التربوي، فإنه يجب توفير قادة وصناع قرار مهرة في مجال المناهج، بحيث يكونوا على وعي تام بقيمهم وقيم المجتمع من حولهم.

ثانياً : صياغة الأهداف وتصنيفها:

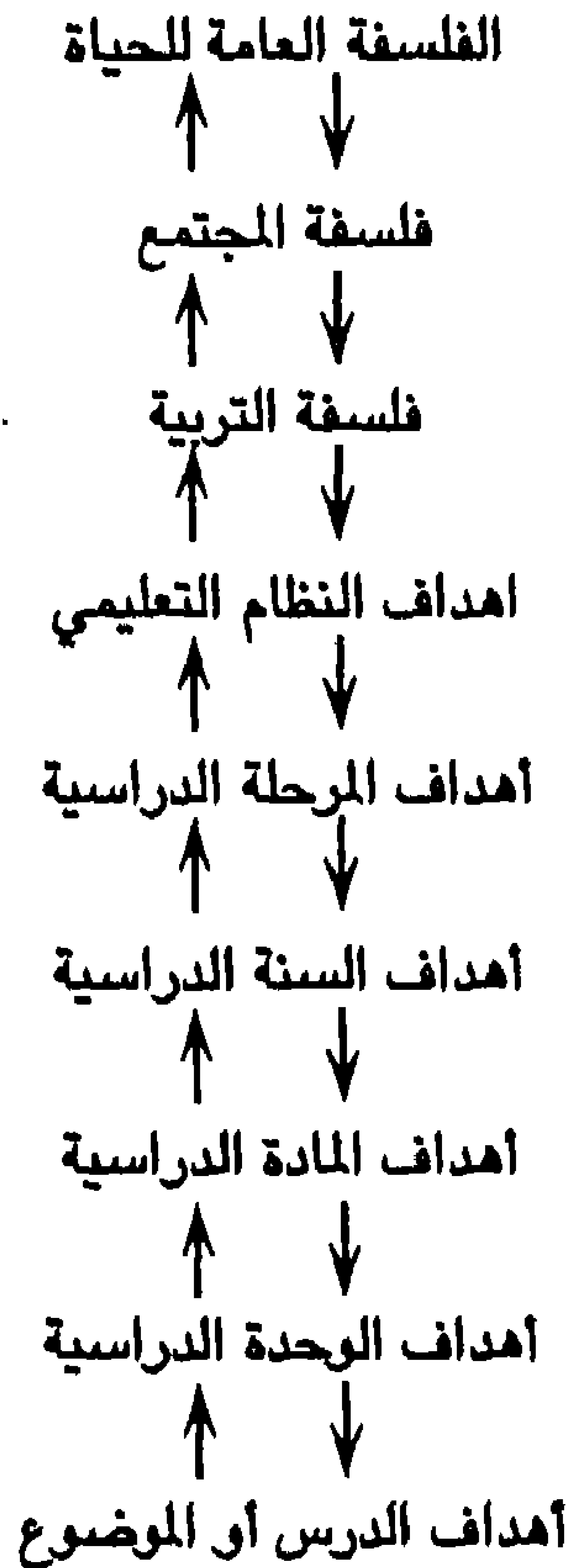
يقصد بالأهداف التربوية هنا تلك العبارات التي تحدد نواتج التربية، وقد تصاغ الأهداف بشكل عام أو عريض بحيث تعكس الأساس الفلسفي للمنهج، ولا تهتم بتحقيق إنجاز معين في فترة قصيرة، بل تتحقق على مدى مراحل السلم التعليمي بأكمله.

يلي ذلك الأهداف التي تخص كل مرحلة دراسية، وهي بمثابة امتداد وتعميق لأهداف المرحلة الدراسية التي تسبقها، كما أنها ترتبط بأهداف المرحلة الدراسية التي تليها.

تأتي بعد ذلك الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية أو الخاصة بوحدات دراسية معينة داخل المادة الدراسية، ثم تلي ذلك الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، وهي التي تعرف عادة بالأهداف السلوكية أو الأهداف الاجرائية، اي التي يمكن تحقيقها في الدرس، كما يمكن قياسها في الموقف التعليمي التعلمي نفسه.

ويمكن القول، فيما يتعلق بالأهداف التربوية، انه يجب أن تعبر عن فلسفة المجتمع وطبيعته وقيمه ومشكلاته وطموحاته المستقبلية، وقيمه ومشكلاته وطموحاته المستقبلية، وأن تكون متسقة مع فلسفة الحياة والكون والخلق المتمثلة في تحقيق المعنى المرتبط بمفهوم الخلافة لله سبحانه وتعالى في الأرض وعبادته وتعمير الكون واصلاح جميع احوالنا . كذلك يجب أن تعبر

الأهداف التربوية عن طبيعة المتعلمين وخصائص نموهم وأهم المشكلات التي تعترضهم. كذلك يجب ان تراعي الأهداف طبيعة المعرفة وما يمكن ان تسهم به في تلبية حاجات كل من المجتمع والمتعلمين. هذا ويجب أن نراعي عند تطوير أهداف المنهج، العلاقة التفاعلية بين الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، تلك التي يعبر عنها الشكل الآتي (31) :



الشكل (31)

العلاقة التفاعلية بين الاهداف التربوية المختلفة

وإذا نظرنا إلى الشكل السابق (31) يتضح لنا أن الفلسفة العامة للحياة أو الهدف من الخلق، كما حدده الله لنا والمتمثل في مفهوم الخلافة في الأرض والعبادة لله عز وجل، يأتي على رأس قائمة الأهداف، ثم تسترشد فلسفة المجتمع بهذا المعنى أو ذلك التوجيه في تحديد مسار حياة المجتمع. وبعد هذا كله تأتي فلسفة التربية لتحديد الاطار العام للنظام التعليمي في ضوء التوجيه السابق. ثم يلي ذلك أهداف النظام التعليمي التي تحدد الاطار العام للمراحل

الدراسـية، ثم أهداف المراحل الدراسـية لتحدد الاطار العام للصفوف الدراسـية داخل كل مرحلة تعليمية، ثم أهداف السنة الدراسية من أجل تحديد الاطار العام للمواد الدراسية التي تقدم خلال العام الدراسي، ثم أهداف المادة الدراسية بعد ذلك لتحديد الاطار العام للوحدات الدراسية، ثم أهداف الدروس لتحدد نواتج التعلم المطلوب تحقيقها لدى المتعلم من الدرس التعليمي، بحيث يمكن قياسه بطريقة اجرائية دقيقة.

وهذا ويجب أن نراعي تلك العلاقة بين شبكة الأهداف العامة للمنهج، وأهداف المرحلة، وأهداف المادة الدراسية، والأهداف السلوكية أو الاجرائية عند القيام بعملية تخطيط المنهج وتطويره.

ويجب بعد تحديد الأهداف التدريسية أو السلوكية القيام بعملية تصنيفها ضمن المجالات الثلاثة المعروفة والمتمثلة في كل من المجال العقلي والمجال الوجداني والمجال النفسحركي مع مراعاة التنوع قدر الامكان عند صياغة الأهداف حسب المستويات الفرعية داخل تلك المجالات الثلاثة.

ثالثاً: رسم خريطة للمنهج:

تتمثل الخطوة الأخيرة في تصنيف اهداف البرنامج المدرسي في عملية رسم خريطة لمحتوى المنهج كما هو موضح في الشكل الآتي (32):

الصف الدراسي:.................................إسم المقرر الدراسي: ....

العام الدراسي : ....إسم المعلم : ....

المحتوى	المفاهيم	المهارات العامة	الأهداف الخاصة	المواد التعليمية

الشكل (32)

خريطة محتوى المنهج المدرسي

ويتم من خلال تلك الخريطة، تحديد المفاهيم الرئيسية والمهارات أو الأهداف العامة والأهداف الخاصة ومحتوى المادة الدراسية بالنسبة لكل صف دراسي. وفي سبيل انجاز مثل تلك الخطوة المهمة، يمكن لمطوري المنهج القيام بالقاء نظرة عامة على ما يرمون الى تحقيقه بالنسبة لكل مادة في كل صف دراسي؛ ثم يتم فحص أهداف أو مقاصد كل مادة دراسية في ضوء الأهداف أو المهارات العامة والأهداف الخاصة، من أجل تحديد مدى الارتباط بين أهداف المادة الدراسية والأهداف الخاصة على مستوى الصف الدراسي. وثمة ميزتان يمكن الحصول عليهما من وراء رسم خريطة لمحتوى المنهج المدرسي تقومان على ربط أو ايجاد علاقة بين الأهداف العامة والخاصة وبين برامج مثل: تحديد الزيادة أو الحشو في كل مجال المنهج، بحيث يكون الاتساع والتتابع، وحيث يكون العمق من ناحية، وتحقيق الترابط الكلي أو رؤية العلاقة الكلية بين أجزاء المنهج أو عناصره، حيث يكون التكامل من ناحية ثانية.

رابعاً : تقدير أو تقييم الحاجات: Needs Assesment

يعد تقدير الظروف الحالية من الأمور الأساسية بالنسبة لتطوير المنهج، ويمثل أسلوب تقدير الحاجات أو تقييمها بحثاً للوضع التربوي للمنهج في ضوء الأهداف التربوية المعترف بها. ويتحدد الهدف الأساسي من هذا الاسلوب في إبراز مدى انجاز المنهج لفلسفة التربية المحددة، ودرجة تحقيق الأهداف بواسطة البرامج الموجودة.

ويجب أن يستخدم أسلوب تقدير الحاجات الطرق الأكثر موضوعية في جمع البيانات وتحليلها. وتتوقف كمية البيانات المتاحة ونوعيتها والوقت المتاح لجمع ومعالجة البيانات نفسها على مجال الدراسة، وعلى نوع الأدوات والأساليب الاحصائية التي تستخدم في معالجة تلك البيانات.

ويمثل أسلوب تقدير الحاجات خطوة مهمة بالنسبة لتطوير خطة ادارة المنهج؛ لأنه يسهم في تحويل أو ترجمة فلسفة التربية الى بيانات تتعلق بصناعة القرار، يمكن الاستفادة منها في عمليتي التخطيط والتطوير بالنسبة للمنهج. هذا ويحتوي اسلوب تقدير الحاجات على البنود الآتية:

1 - **معلومات عامة عن:** المكان أو الموقع الذي تتواجد فيه المدرسة، والخصائص الديموجرافية أو السكانية للمنطقة، والمصادر الطبيعية للاقاليم أو المجتمع المحلي، والبيانات الصناعية والتجارية فيه، ومستويات دخل المقيمين بالمنطقة أو الاقاليم، واعتبارات اقتصادية واجتماعية معينة.

2 - **الخصائص العامة للسكان وتشمل:** أنماط النمو السكاني، وعمر السكان وجنسهم، والمستويات التعليمية للسكان، والزيادة السكانية.

3 - **خصائص مجتمع المدرسة (منذ سن الالتحاق بالتعليم وحتى نهاية المرحلة الثانوية) من** حيث: عدد الملتحقين أو المقيدين بالمدرسة على مستوى الصفوف الدراسية، واتجاهات معدل المواليد في المجتمع المحلي الذي توجد فيه المدرسة، وانماط الهجرة الداخلية والهجرة الخارجية بالنسبة للمجتمع المحلي الذي تنتمي اليه المدرسة، والسنوات التي قضاها في التعليم الأشخاص الذين يزيد عمرهم عن خمسة وعشرين عاماً، ودراسات عن ظاهرة التسرب للطلاب من المدرسة.

4 - **البرامج والمقررات المطروحة:** وذلك من حيث تنظيم برامج المدرسة، ومفهوم البرامج ومبرراتها، وحاجات خاصة في البرنامج.

5 - **الهيئة التدريسية من حيث:** التدريب والخبرات السابقة، والوعي بالاتجاهات والتطورات في المجال، والاتجاهات نحو التغيير.

6 - **استراتيجيات وانماط التعلم وتشمل:** التركيز الفلسفي للبرنامج التعليمي، والبيانات التعليمية التي يمكن ادراكها، وتقييم استراتيجيات التعلم المستخدمة بالفعل، والمواد التعليمية المستخدمة، وعمليات التخطيط وصناعة القرار، والتجميع بغرض التعليم، وأساليب أو فنيات ادارة الصف، و توزيع الطلاب على الصفوف الدراسية، واستقلال الطالب أو اعتماده على ذاته، وتقويم فعالية التدريس.

7 - **بيانات خاصة بالمتعلم وتشمل:**خبرات المتعلم، و تقدير الذات لدى المتعلم أو تقدير المتعلم لذاته، وتحصيل أو إنجاز المتعلم في المنهج المدرسي.

8 - **الامكانيات من حيث:** تقويم الامكانيات المتاحة، و الاستفادة هذه الامكانيات في الميدان التعليمي التعلمي، و الحاجات المطلوبة من الامكانيات.

9 - **ملخص للبيانات السابقة**(*)

هذا ويمكن الاستفادة من هذا الأسلوب في تطوير الجوانب التي تحتاج إلى تطوير، على أن يتم بعد ذلك تجريب المنهج المطور وتعديله بشكل نهائي في ضوء ما أسفر عنه التجريب الأولي، على أن يتم بعد ذلك تعميم المنهج المطور مع الأخذ في الاعتبار فيما بعد ما قد يقدمه التجريب المعمم من آراء ومقترحات تفيد في عملية التغذية الراجعة من أجل المحافظة على استمرارية التطور طالما استدعت الضرورة ذلك. وهكذا يكون تطوير المنهج عملية ديناميكية ومتجدد في آن واحد.

---

* Wiles, J. and Bondi, J. (1989). **Curriculum Development**. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company pp. 103 - 105

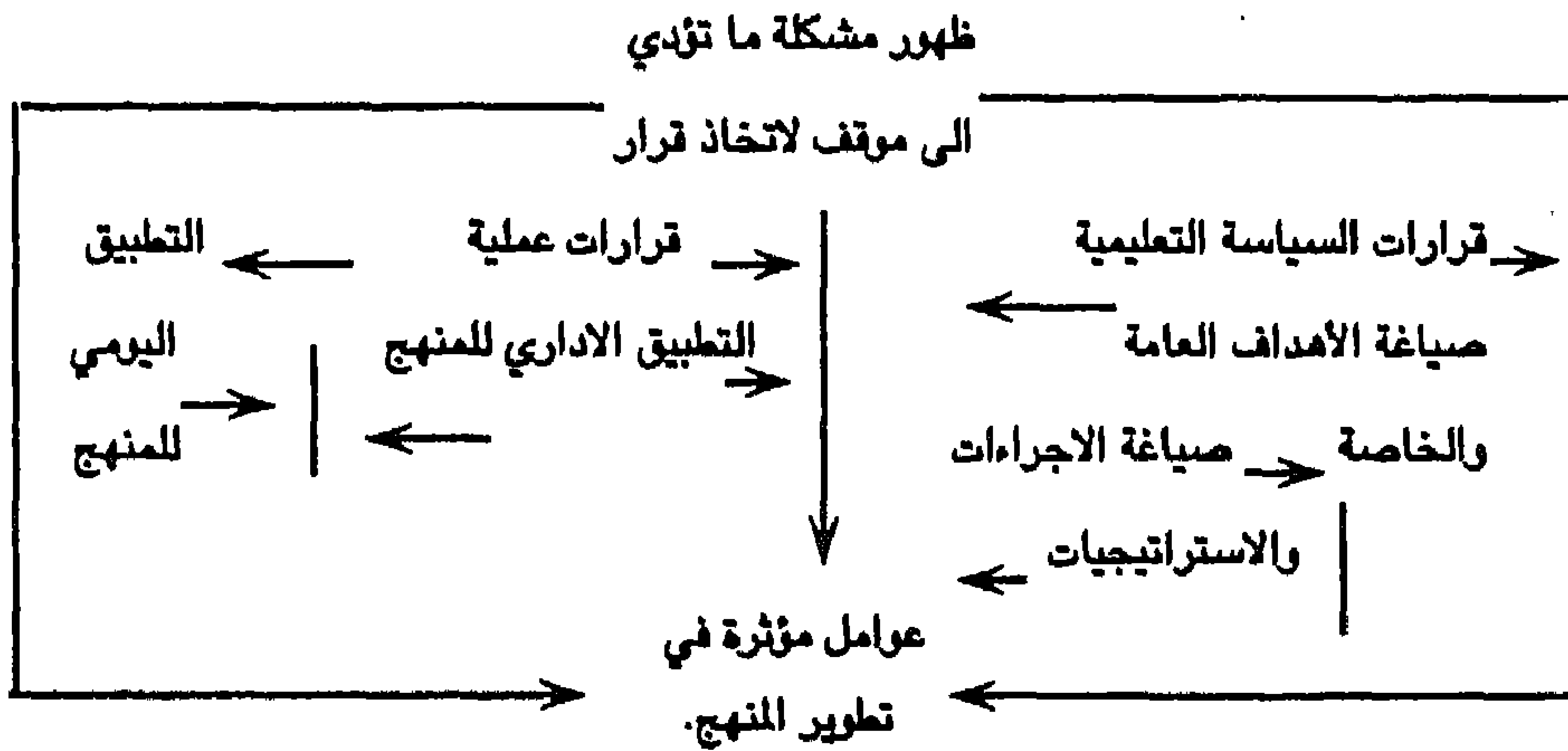
المشتركون في عملية تطوير المنهج:

تُعد عملية تطوير المنهج مجهوداً تعاونياً، حيث يجب أن يشترك فيها العديد من الجماعات والمؤسسات والأفراد من المدرسة والمجتمع المحلي معا. كما أن المعلم الذي تقع عليه مسؤولية تنفيذ المنهج يحدد بدرجة كبيرة نجاح اي تغيير أو تطوير للمنهج. كذلك ينبغي أن يأخذ الطلاب دوراً في عملية تطوير المنهج باعتبارهم المستفيدين منه في المقام الأول، كما يجب ان يشترك عدد من أولياء الأمور المثقفين والأعضاء البارزين في المجتمع في عملية تطوير المنهج منذ البداية الأولى، لأنهم يقومون بدور مهم في عملية التطوير. كذلك يجب أن يشترك الاداريون والموجهون وخبراء المناهج في عملية التطوير، لأنهم يمثلون أدواراً قيادية في عملية التطوير ذاتها.

وبوجه عام، يجب الأخذ في الحسبان كل قرارات المنهج التي لها نتائج مباشرة على كل من الطلاب والمعلمين بالمدرسة وادارتها واعضاء من المجتمع المحلي والمجتمع الكبير ككل.

صناعة القرار وتطوير المنهج:

تتم صناعة القرار في مختلف المستويات داخل النظام التربوي، ويحتوي كل قرار على مشكلة ما، يتم تحديدها وصياغتها او تعريفها من جانب أي شخص لديه اهتمام في مجال المنهاج التربوي. ومما لا شك فيه ان صناعة القرار تؤثر في تطوير المنهج، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (33):



الشكل (33)

تاثير صناعة القرار في عملية تطوير المنهج

يتضح من الشكل السابق (33)، ان القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية تنقسم الى قسمين أحدهما يركز على صياغة الأهداف العامة والأهداف الخاصة للنظام التعليمي. وتمثل هذه الأهداف الأساس العام لتوجيه الوحدة الدراسية أو التعليمية وتطوير المنهج. كما أن تلك القرارات المتعلقة بالسياسة التعليمية تؤثر في تطوير المنهج على المدى الطويل. أما القسم الآخر من قرارات السياسة التعليمية فهو يتعلق بالمشكلات التي يجب أن يتم حلها بالنسبة لصياغة الاجراءات والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف بنجاح.

وتستخدم القرارات العملية أو الاجرائية في تطبيق السياسات المجددة بالنسبة للتنظيم المدرسي. وتقوم تلك القرارات على أساس إداري، كما انها تلتزم باجراءات السياسة التعليمية واستراتيجياتها. وكما هو موضح في الشكل السابق (33) فإن القرارات العملية تنقسم إلى قرارات ادارية خاصة بتطبيق المنهج ككل، وقرارات يومية تتعلق بتنفيذ الدروس أو تطبيق المنهج المدرسي يوماً بيوم.

وعلى العموم، فان نتائج تلك القرارات تؤثر في كل جوانب المنهج، كما أن قرارات السياسة التعليمية تؤثر بدورها على القرارات العملية مستقبلاً تلك التي تساند بدورهاالتغيرات الممكنة التي تحتاجها السياسة التعليمية فيما بعد وتعمل على تنقيحها وتنظيمها.

من يصنع القرارات خلال عملية تطوير المنهج المدرسي؟

ترتبط صناعة القرار في عملية تطوير المنهج المدرسي بالمستوى الذي وقعت فيه أو وصلت إليه المشكلة. هذا ويمكن تقسيم صناع القرار الى صناع القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية، وصناع القرارات العملية او التنفيذية. ويمكن الإشارة الى هؤلاء الصناع على النحو الآتي:

صُنّاع القرارات الخاصة بالسياسة التعلمية:

يتضح من الشكل السابق (33) ان ثمة اهدافاً تنظيمية واجراءات واستراتيجيات من أجل تحقيق او انجاز تلك الأهداف. وهنا يتمثل القرار النهائي في صياغة السياسة التعليمية بالتعاون مع المواطنين أو من ينوب عنهم أو يمثلهم. وهنا لا يمكن للتربويين من مديرين ومعلمين الانفراد بعمل السياسية التعليمية بمعزل عن المواطنين وأولياء الأمور من ابناء المجتمع المحلي.

ويجب ان يشترك في قرارات السياسة التعليمية كل من مجالس التربية والهيئات الموثوق بها والجماعات الرسمية التي تمثل المجتمع، هذا بالاضافة الى المربين المتخصصين للاسهام في اختيار البدائل اللازمة لحل المشكلات.

وبشكل عام، فانه يمكن الاستفادة من التربويين المهنيين من مديرين ومعلمين ومن أولياء الأمور والقادة المدنيين وغيرهم من البارزين في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة والسياسة والآداب والفنون.

صُنّاع القرارات التطبيقية:

تعد تلك القرارات من مسؤولية كل من المديرين والمعلمين داخل المدارس وهي قرارات تتعلق بتطبيق السياسة في البيئة المدرسية والمواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج المدرسي.

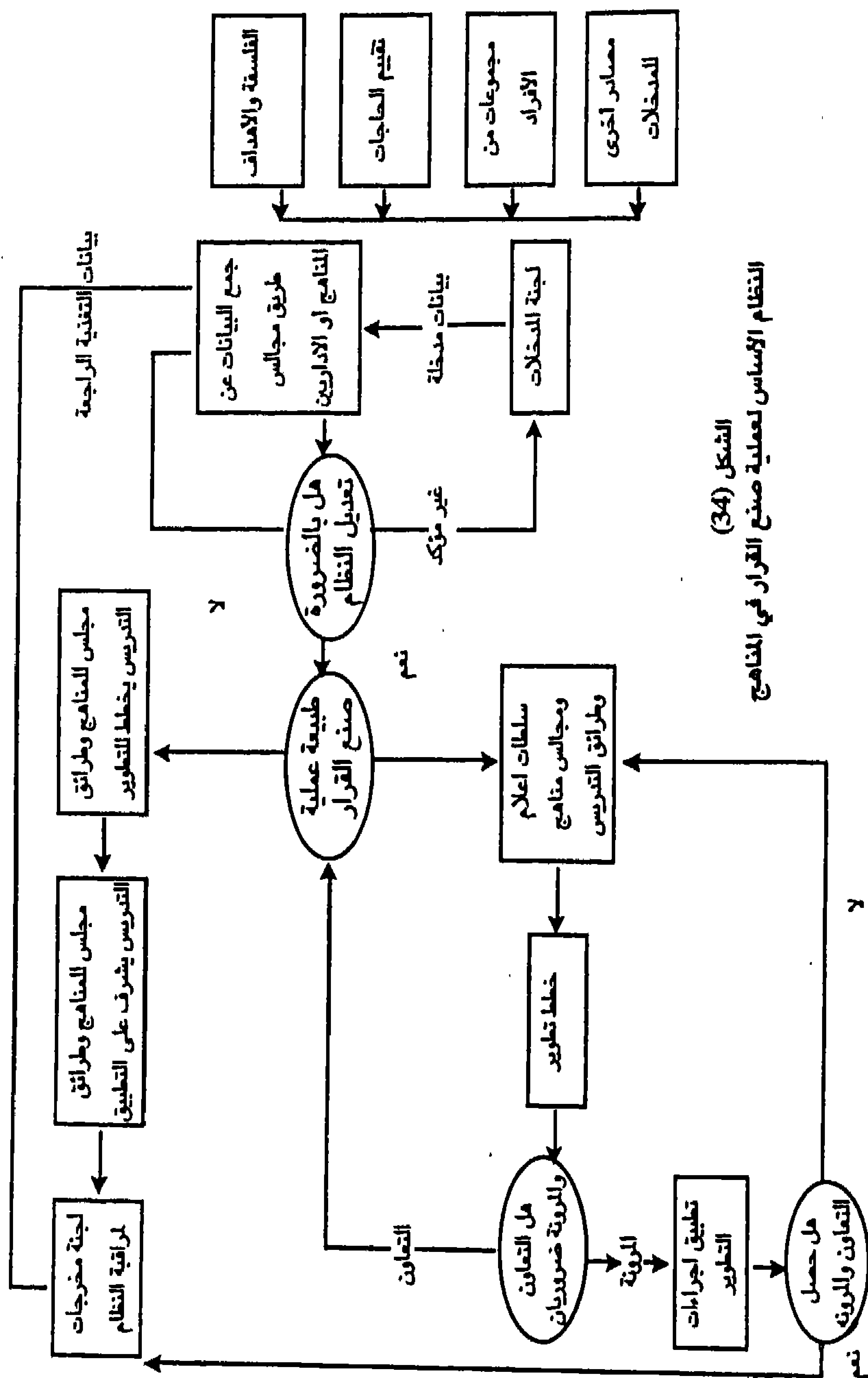
وهكذا تكون القرارات العملية أو التطبيقية من مهام رجال التربية داخل التنظيم المدرسي. وكما هو الحال مع قرارات السياسة التعليمية، فإن القرارات العملية تحتاج إلى تعاون أولياء الأمور والطلاب والقادة في المجالات المختلفة داخل المجتمع نفسه.

هذا وقد قدم احد المتخصصين في مجال التربية نظاماً يتعلق بتطوير المناهج وطرائق التدريس وبعض النماذج المتعلقة بصناعة القرارات في هذا المجال. ويمكن توضيح ذلك على النحو الآتي:

نظام تطوير المناهج وطرائق التدريس ونماذج صناعة القرارات

إقترح المربي كاسيانو سافيجنانو Casciano Savignano نظاماً محدداً لتطوير المناهج المدرسية وطرائق التدريس، ونماذج ضرورية لتشجيع عملية صناعة القرارات أو اتخاذها في هذين المجالين.

ونظراً لوضوح هذاالنظام واشتماله على نماذج وخطوات واقتراحات يمكن تطبيقها، فلا بأس من التعرض له بنوع من التفصيل، لا سيما وانه يساعد على تشجيع صنع القرارات خلال عملية تخطيط المنهج المدرسي وتنفيذه. وقد اعتمد هذا النظام على فكرة تحليل النظم من اجل مساعدة المحلل على رؤية عناصر النظام والعلاقة بينها. ويوضح نموذج صنع القرار الطريقة التي يتم بها صنعه ضمن مؤسسة تربوية معينة. ونظراً لاختلاف عملية صنع القرار داخل المؤسسات التربوية، فان نماذج صنع القرار تختلف هي الأخرى. ويبين الشكل الآتي (34) مخططاً لنظام أساسي مقترح لعملية صنع القرار في مجال المناهج وطرائق التدريس. حيث سيلاحظ امكانية حدوث الطريقة المركزية او اللامركزية في عملية صنع القرار. وتعد الطريقة المركزية في بعض الأنظمة المدرسية نظاماً اساسياً يؤخذ به، في حين تكون الطريقة اللامركزية هي الخيار المناسب في بعض المدارس الاخرى. ويرى بعض المربين بأنه ينبغي ان تعتمد الطريقة المتبعة على نوعية القرار الذي نرغب في صنعه، بدلاً من الاعتماد على عناصر اخرى. وعلى اية حال فإنه من المعروف أن درجة المركزية تعتمد على نوعية القيادة، وعلى التعليمات والأنظمة والتقاليد المتبعة في مجالس التربية والتعليم أو المجالس المدرسية.

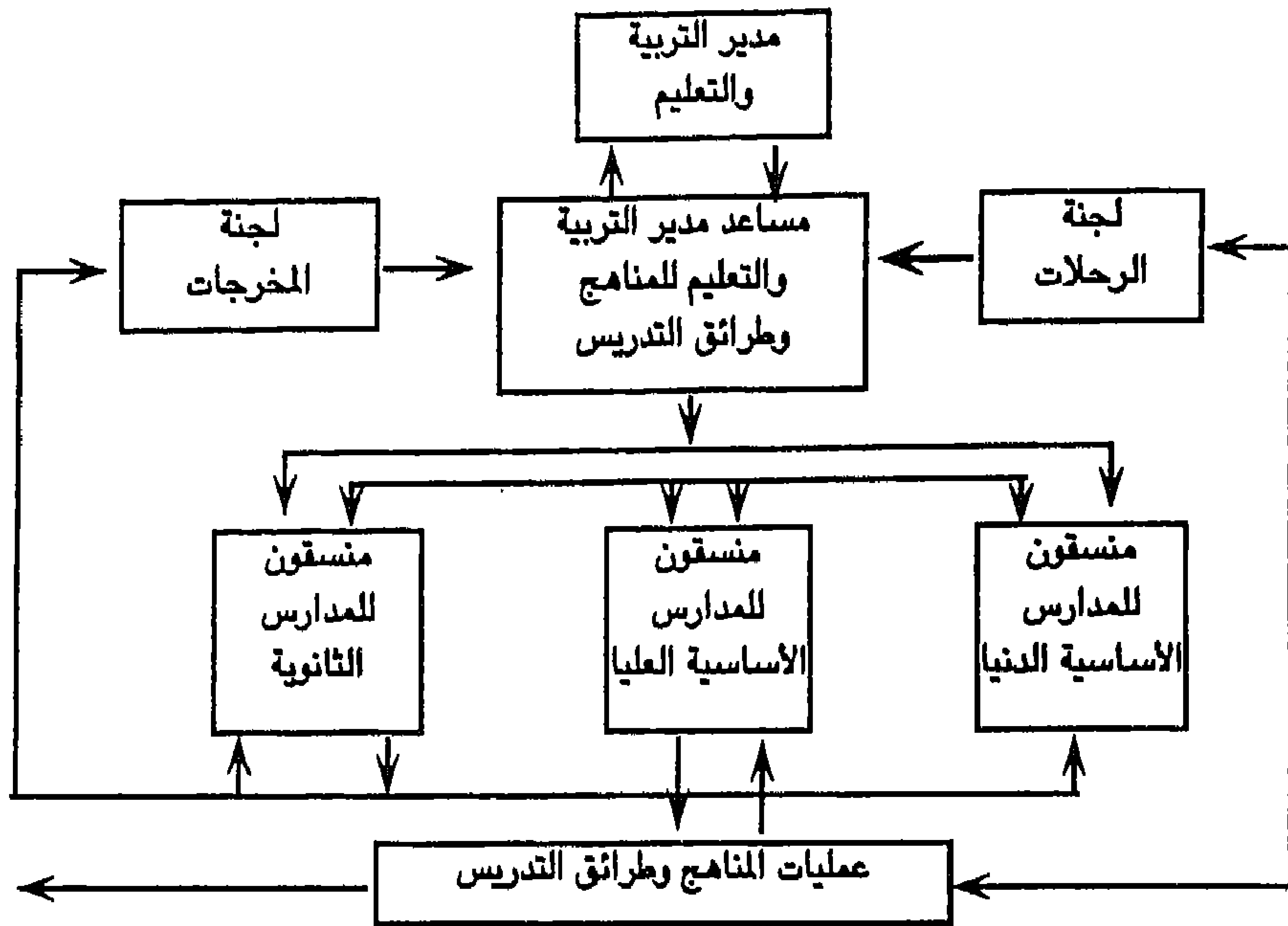


الشكل (34)
النظام الأساس لعملية صنع القرار في المناهج

ويتصف نموذج صنع القرار بأنه ذاتي التفسير، باستثناء الغموض الذي يتعلق بالشخص او المؤسسة المسؤولة عن جمع البيانات اللازمة لتحديد ما اذا كان تعديل النظام ضرورياً أم لا، وما إذا كان ينبغي ان تكون عملية صنع القرار عملية مركزية أو غير مركزية، فاذا كانت الطريقة المتبعة في عملية القرار مركزية، فان وجود مساعد لمدير التربية في المنطقة التعليمية يصبح ضرورياً للعمل على تحمل مسؤولية جمع المعلومات المتعلقة بالمدخلات Inputs والمخرجات Outputs من اللجان المختلفة بشأن تخطيط المنهج المدرسي وتنفيذه. أما اذا كانت اللامركزية هي الطريقة المتبعة في عملية صنع القرار، فان جميع البيانات تكون من مسؤولية المركز الخاص بالمناهج وطرائق التدريس. ذلك المجلس الذي يقارن البيانات المدخلة ببيانات التغذية الراجعة، وذلك من أجل الوصول الى القرار الذي يحدد فيما إذا كان تعديل النظام ضرورياً أم لا. هذا بالاضافة الى أن مركز المناهج وطرائق التدريس سيستمر في الطريقة اللامركزية خلال عملية تخطيط المنهج المدرسي وتنفيذه او تطبيقه.

ويوضح الشكل السابق (34) أيضاً، العلاقة المتداخلة بين العناصر المختلفة، والنقاط المتعلقة بعملية صنع القرار، والخيارات المتاحة، واجراءات التغذية الراجعة. ويمكن تطبيق منحنى النظم في مواقف تتعلق بعمليات صنع القرارات المركزية واللامركزية.

ويبين الشكل الآتي (35) نظاماً اختيارياً لعملية صنع القرارات المركزية كما يمثل نموذجاً لعملية صنع القرار المركزية في المناهج وطرائق التدريس لمنطقة تعليمية معينة، أو لمجموعة من المدارس الأساسية أو الثانوية، وفيما يأتي توضيح لهذا النموذج:



الشكل (35)

نظام اختياري لعملية صنع القرارات المركزية في المناهج وطرق التدريس لمنطقة تعليمية

(أ) يتلخص دور لجنة المدخلات Input Committee أو الشخص الذي يقوم مقامها، بجمع المعلومات الضرورية لتطوير المناهج وطرائق التدريس، ثم تحليلها وتنظيمها. حيث تجمع هذه اللجنة مثلاً المعلومات التي تساعد في الاجابة عن السؤال الآتي: هل حاجات الطلاب الداخلين الى النظام واهتماماتهم وقدراتهم متغيرة؟

(ب) يتمثل دور لجنة المخرجات Output Committee في مقارنة النتائج الفعلية بالنتائج المتوقعة أصلاً، وكتابة تقرير عن الثغرة بين هذين النوعين من النتائج الى مدير التربية والتعليم كتغذية راجعة. حيث يمكن أن تقارن هذه اللجنة درجات تحصيل الطلاب الداخلين في النظام في مادة القراءة مثلاً، بالمعايير الموضوعة على مستوى البلاد للتحصيل في هذه المادة.

(جـ) ينبغي على مساعد مدير التربية والتعليم لشؤون المناهج وطرائق التدريس أن يحلل التقارير التي تكتبها لجان المدخلات أو لجان المخرجات التابعة لتطوير المنهج، حيث تشير هذه التقارير في حالة مقارنة بعضها ببعض، الى تأثير النظام، فإذا كانت التأثيرات غير مرغوب فيها، فإنه ليس من المستغرب على هؤلاء المديرين أن يتخذوا عدداً من الخطوات المناسبة لتعديل النظام.

ويوجد اتجاه في الادارة المدرسية الحديثة، يدعو الى الانتقال من المركزية في عملية صنع القرار الى اللامركزية فيها. حيث يظهر اتجاه يرى بأن الإشراف من جانب جماعات أعلى في المسؤولية، غالباً ما يؤدي الى نتائج قليلة في مجال تطوير المناهج وطرائق التدريس. ويتم تسليم تقارير اللجان المختلفة في مثل هذا النظام، الى مجلس المناهج وطرائق التدريس، حيث يقوم هذاالمجلس بتحليل السياسات الضرورية في هذا الميدان(*) .

(هـ) ينبغي أن يبقى مدير التربية والتعليم على علم بما يتم في أثناء تطبيق المنهج، وبخاصة الثغرات او نقاط الضعف فيه، وذلك عن طريق لجنة المخرجات، بحيث يمكن اعادة تخطيط النظام اذا كان ذلك ضرورياً من أجل زيادة فاعليته. ويتضمن نموذج صنع القرارات المتعلقة بالمناهج وطرائق التدريس، التجمعات المدرسية الاساسية الدنيا والأساسية العليا والثانوية، كما تم توضيحه عن طريق الشكل السابق (35) .

مراحل نظام تطوير المناهج وطرائق التدريس:

يبين الشكل الآتي (36) مراحل النظام المتعلق بتطوير المناهج وطرائق التدريس. ويمكن توضيح هذه المراحل كالآتي:

(1) يُنظر إلى عملية تطوير المناهج وطرائق التدريس، في ضوء طريقة النظم التي تشتمل على اربع مراحل متتالية، حيث يتم في المرحلة الأولى تقييم البرنامج ذي العلاقة، في ضوء حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم من جهة، وحاجات المجتمع المحلي ومطالبه المتنوعة وطموحاته المتعددة من جهة ثانية، ثم الفلسفة السائدة والأهداف المراد تحقيقها من جهة ثالثة، ثم بعض مقاييس أداء النظام الحالي من جهة رابعة.

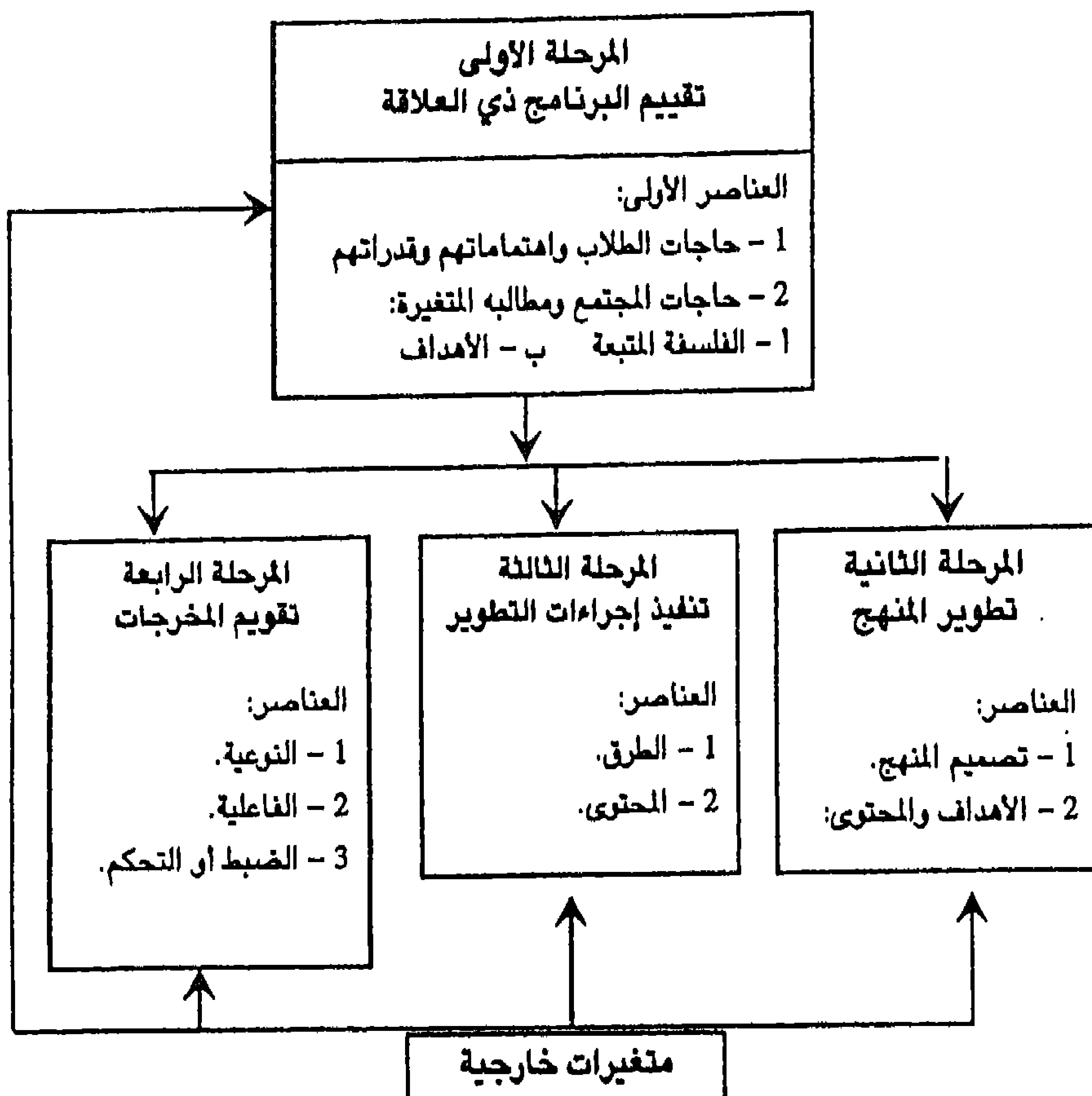
وتتمثل المرحلة الثانية من عملية تطوير المناهج وطرائق التدريس، في التخطيط لتطوير البرنامج المدرسي ككل. تلك المرحلة التي تتضمن اختيار الأهداف والمحتوى للعمل على مراعاة حاجات خاصة. في حين يتم في المرحلة الثالثة تنفيذ اجراءات تطوير البرنامج، بينما تركز المرحلة الرابعة والأخيرة، على تقويم النتائج التي تم التوصل اليها في البرنامج نفسه.

(2) يتم اشتقاق النظام من حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم، ومن مطالب المجتمع وحاجاته، ومن هدف يقيس أداء النظام الحالي. وتتألف عناصر هذه المرحلة من الآتي:

أ – وضع فلسفة وأهداف للمدرسة.

ب – اختيار محتوى المنهج المدرسي وتنظيمه.

* Casciano - Savignano (1998). **Systems Approach to Curiculum Improvement.** Third Edition. Columbus, Ohio: Merrill Book Co.pp. 10-34.



الشكل (36)

مراحل النظام المتعلق بتطوير المناهج وطرق التدريس

جـ - اختيار طرائق التدريس المناسة والوسائل والمواد التعليمية المطلوبة والملائمة. اما مرحلة النتائج او المخرجات، فتتألف من إجراءات التخمين والقياس والتقويم لنتائج النظام أو مخرجاته.

(3) يتألف النموذج من أشكال هندسية على شكل مستطيلات، تمثل في الواقع المتغيرات أو القوى المؤثرة. وهذه المتغيرات نوعان هما: متغيرات داخلية وأخرى خارجية، وتشكل المتغيرات الخارجية الجزء العلوي من المستطيل الأعلى، والتي تتضمن حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم، ومطالب المجتمع المحلي وحاجاته وطموحاته. كما تشمل أيضاً

المستطيل الصغير الموجود في أسفل النموذج. أما الجزء الأسفل من المستطيل العلوي المخصص للفلسفة المتبعة وللأهداف وكذلك بقية المستطيلات، فهي تمثل المتغيرات الداخلية. هذا وتُعد المتغيرات جميعها داخل النظام متغيرات داخلية، بينما تمثل المتغيرات التي تقع خارجه على أنها متغيرات خارجية. وللمتغيرات الداخلية علاقة وظيفية مع بعضها، وتتحكم في تحقيق أهداف النظام. كما تؤثر المتغيرات الخارجية في صنع القرارات المنهجية، ولكن لا تؤثر على تحقيق أهداف النظام نفسه. ومن الأمثلة على المتغيرات الداخلية كلا من المواد المنهجية والوسائل التعليمية وطرائق التدريس ومحتوى المنهج.

أما أهم الأمثلة على المتغيرات الخارجية فهي أنظمة الدولة المتعلقة بالمناهج المدرسية، ومتطلبات منح الشهادات، والمجموعات ذات الاهتمام الخاص، والمتغيرات في الاقتصاد الوطني. ومن الضروري تفاعل المتغير الداخلي مع بقية المتغيرات الداخلية الأخرى للنظام وتكامله معها. أما المتغير الخارجي، فيمكن اعتباره جزءاً من النظام، أو استخدامه دليلاً يساعد في صنع القرار أو اتخاذه. فمثلاً، يمكن تبني مواد تعليمية لمنهج معين وبرنامج تدريسي محدد، نتيجة تأثير بعض المجموعات ذات الاهتمام(*).

(4) يلاحظ من النموذج، بأن المتغيرات الداخلية (المتمثلة في الفلسفة المتبعة والأهداف المنوي تحقيقها)، قد تم وضعها على رأس قائمة المتغيرات الداخلية. كما يلاحظ أيضاً المتغيرات الخارجية (المتمثلة في حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدرتهم من جهة، وحاجات المجتمع ومطالبه المتغيرة من جهة ثانية) قد وضعت فوق الفلسفة المتبعة والأهداف المرجوة. وتشير مواضع هذه المتغيرات التي تحتل الصدارة على غيرها، متغيرات محددة. كما يلاحظ بأن حاجات الطلاب واهتماماتهم وقدراتهم، وكذلك حاجات المجتمع ومطالبه المتجددة، هي التي تحدد الفلسفة المتبعة في النظام وأهداف ذلك النظام. كما يلاحظ أيضاً بأن الفلسفة والأهداف هي التي تحدد المتغيرات الداخلية الأخرى، كتصميم المناهج وطرق التدريس، واختيار المواد المنهجية واجراءات التقويم. كذلك يشار الى هذه المتغيرات الداخلية على أنها متغيرات تتأثر ببعضها من ناحية، وبالمتغيرات الخارجية من ناحية أخرى. كما تؤثر المتغيرات الداخلية والمتغيرات الخارجية معاً في الفلسفة والأهداف المراد تحقيقها.

(5) تعتبر الفلسفة المتبعة والأهداف المرجوة، عوامل تحدد اختيار المحتوى، حيث يتم بالدرجة الأساس اختيار المحتوى الذي يعمل على تحقيق الأهداف المتفق عليها. كما أنه يتم فحص

* Feyereisen, K. V. et. al. (1999). **Supervision and Curriculum Renewal.** Fourth Edition. New York: A . C. C. p. 137.

هذا المحتوى في ضوء متغيرات أو مؤثرات خارجية، تشمل أحياناً متخصصين في ميادين المعرفة، وفلاسفة في التربية، ومسؤولين في وزارة التربية والتعليم، ممن يؤثرون أحياناً في اختيار محتوى المنهج المدرسي، فاذا تبين أن بعض المحتوى مرغوب فيه ونحتاج فعلاً إليه ولكنه لا يسهم مباشرة في تحقيق أهداف محددة، فانه من الحكمة تعديل هذه الأهداف أو تنقيحها أو مراجعتها كي تغطي المحتوى المطلوب. ويمكن الوصول الى خلاصة مفادها بأن استخدام تحليل النظم يجعل اختيار المحتوى اكثر سهولة. حيث يمكن اعتبار المحتوى على أنه أي شيء يمكن تعلمه، وبخاصة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والقيم والمهارات والكفايات.

(6) تصميم المنهج المدرسي هو نموذج للفرص التعليمية التعلمية التي لا بد من توفيرها، حيث أنه يستخدم الفرص المتوفرة التي تبين كيف يمكن تنظيم محتوى المنهج. وقد يكون التصميم على شكل نمط معرفي أو النمط التقليدي للمادة الدراسية، أو النمط المحوري، أو نمط منهج الخبرات، أو نمط البناء الاجتماعي أو غير ذلك. وينبغي أن تحدد فلسفة المجتمع والأهداف، تصميم المنهج المدرسي نفسه. فمثلاً إذا كان هدف النظام يتمثل في تطبيق المعرفة أو تحليلها أو تركيبها، فان على عملية تصميم المنهج أن تؤكد على التطبيق والتحليل والتركيب.

(7) تعمل طرائق التدريس والمواد المنهجية على تنفيذ اجراءات تطوير البرنامج أو تصميم المنهج. فطرائق التدريس عبارة عن اجراءات بعيدة المدى. ومن الأمثلة على ذلك طريقة التسميع وطريقة المحاضرة وطريقة دراسة الحالة.

ويحاول بعض المربين تمييز طرائق التدريس Methods من أساليبه أو فنياته Techniques أو استراتيجياته Strategies. فقد توصف الأساليب أو التقنيات على أنها اجراءات قصيرة المدى. ومن الأمثلة على ذلك القيام برحلة ميدانية، أو الكتابة على اللوحة الطباشيرية، أو طرح الأسئلة المتنوعة، أو إعطاء اختبار. في الوقت نفسه، يمكن تعريف الاستراتيجيات على أنها وسائط أو وسائل معينة لتدريس شيء محدد مثل: استراتيجيات صنع الخرائط الجغرافية، أو اجراء تجربة في مختبر العلوم. لذا، فإن خلافاً قد يظهر عند تعريف كل من الطريقة والاسلوب والاستراتيجية، مما يجعل المهم هو معرفة الامكانيات الموجودة لتنفيذ تصميمات المنهج، وإجراءات تطوير البرنامج التربوي، بحيث يمكن في النهاية تحقيق الأهداف التربوية المصاغة من قبل.

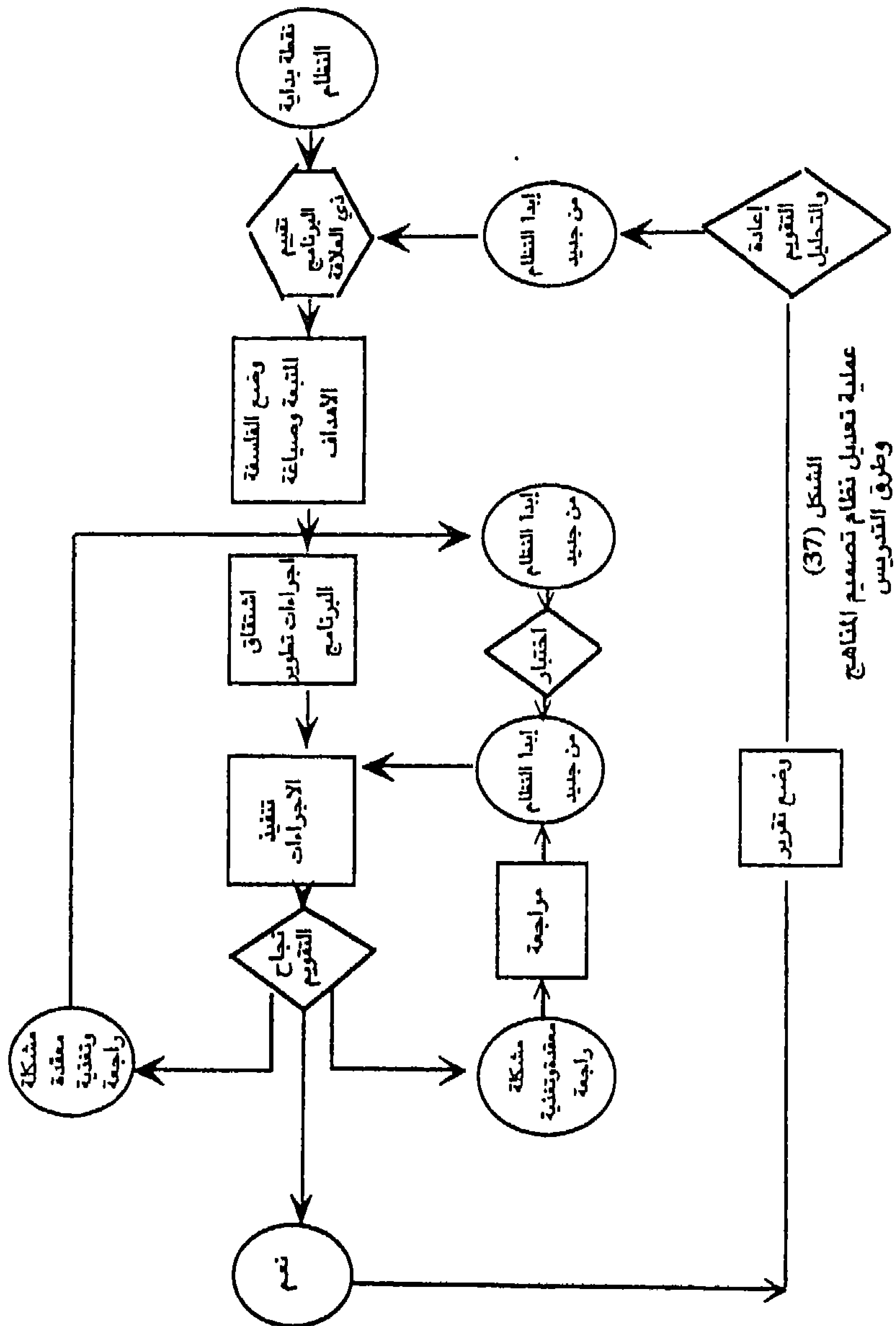
(8) تمثل التغذية الراجعة Feedback والتقويم Evaluation ركنان مهمان من أركان نموذج النظم المتعلق بتطوير المناهج وطرائق التدريس، كما يُشكلان القاعدة الأساسية لاستمرار

تطويرهما. وتتم عملية التغذية الراجعة لكل خطوة من خطوات النظام وللطلاب في كل موقف تعليمي. أما التقويم المطلوب هنا فيتمثل في نوعين رئيسيين هما:

التقويم التكويني أو التشكيلي Formative Evaluation والتقويم الختامي أو النهائي Summative Evaluation (*). وتتمثل إجراءات التقويم التكويني أو التشكيلي في ترتيبات التغذية الراجعة التي تجعل من الممكن لمنفذي المنهج المدرسي أن يقوموا بعملية التطوير الدقيقة خلال عملية تطبيق المنهج نفسه، في حين تأتي اجراءات التقويم الختامي Summative Evaluation في نهاية المطاف، وتهتم بتصميم المنهج ككل، ويتضمن هذا النوع من التقويم تغذية راجعة لمخططي المناهج، تساعدهم على تعديل تصميم المنهج أو رفضه أو إعادته من جديد، بعد تطبيقه وتقويمه.

وتشتمل الخطوة الأخيرة من خطوات تحليل النظم المتعلقة بتطوير المناهج وطرائق التدريس، على عملية تصميم المناهج، في ضوء العيوب او الثغرات التي ظهرت عند محاولة تحقيق الأهداف المرغوب فيها. ويوضح الشكل الآتي (37) نموذجا لتعديل نظام تصميم المناهج وطرائق التدريس، معتمداً على العيوب التي تظهر أثناء عملية التقويم لتحقيق الأهداف المنصوص عليها:

* Saylor, G. and Alexander, W. (1998). **Curriculum Planning for Better Schools.** Fifth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston pp. 41 - 43.



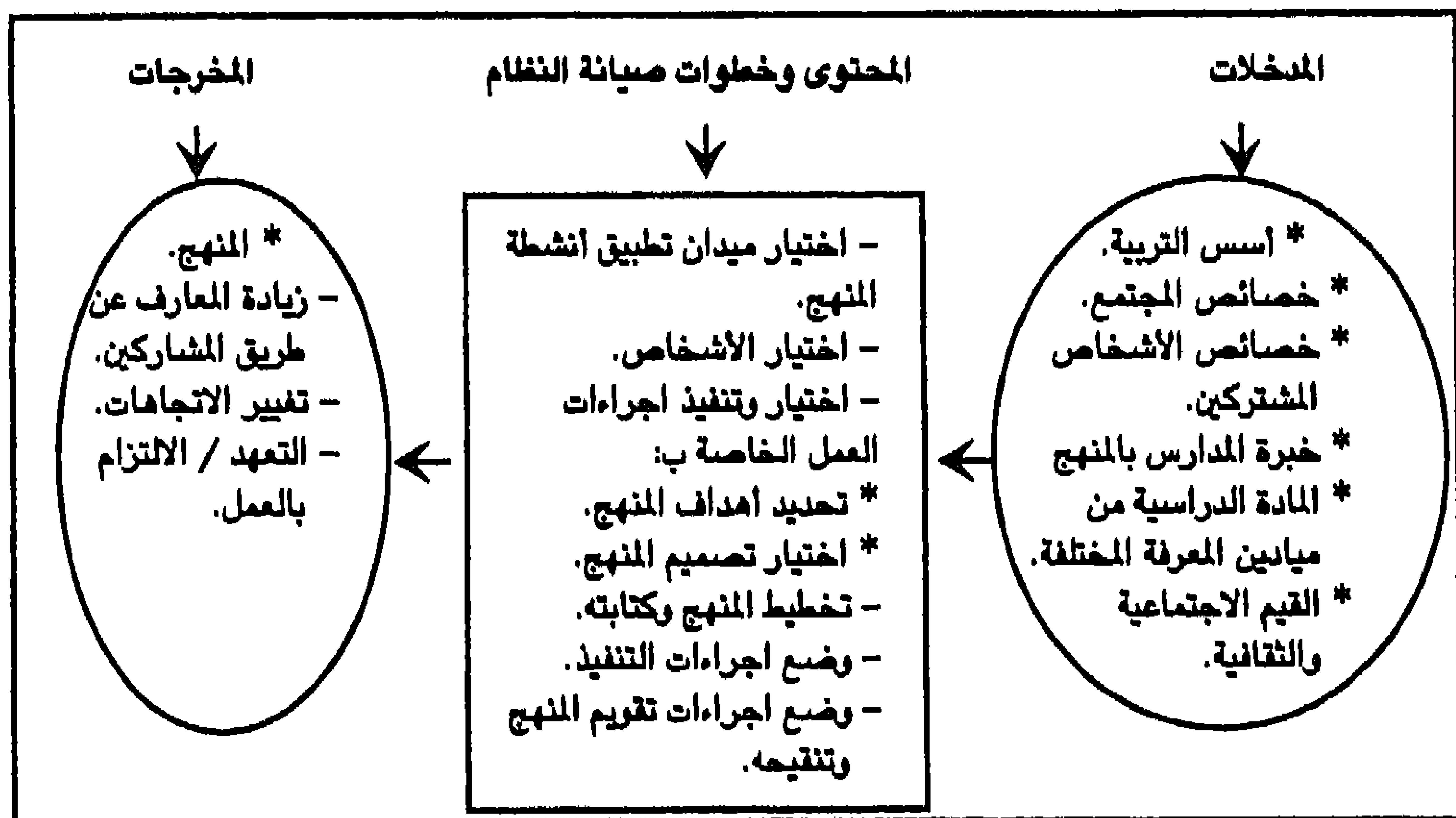
الشكل (37)
عملية تعديل نظام تصميم المناهج وطرق التدريس

وجهات نظر اخرى في نظام المنهج:

للمربي المعروف بوشامب Beauchamp وجهة نظر أخرى في نظام المنهج المدرسي، قد تكون اقل تعقيداً من وجهة نظر المربي سافيجنانو التي تم التعرض إليها سابقاً، حيث يرى بوشامب إن الهدف المهم لنظام المنهج يتمثل في توفير إطار من العمل لتقرير ما ينبغي أن يتم تدريسه في المدارس واعتبار تلك القرارات نقاط انطلاق لتطوير طرق التدريس. وتعمل كل مدرسة أو منطقة تعليمية على التخطيط للمنهج والعمل على تنفيذه، ثم تقييم النتائج المترتبة على ذلك.

ويعتقد بوشامب أيضاً أن نظام صنع القرارات المنهجية لدى العديد من المدارس والمناطق التعليمية غير منظور، بدلاً من ان يكون ظاهراً، وغير شعوري بدلاً من أن يكون شعورياً، وعشوائي بدلا من أن يكون مدروساً ومنطقياً. وعندما يسود ذلك، فاننا لا نستطيع القول بان نظام المنهج قد تحقق. ولكن عندما يتم استخدام تنظيم مدروس وثابت لتخطيط المنهج وتنفيذه وتقييم مدى فاعليته، فاننا نستطيع القول بأن نظام المنهج قد ظهر حقاً.

وتفيد لغة تحليل النظم كثيراً في وصف الخصائص الرئيسية لنظام المنهج، ويمثل الشكل الآتي (38) نموذجا لنظام المنهج، الذي يتألف من ثلاثة عناصر رئيسية هي: البيانات المدخلة، والمحتوى والطرق الضرورية لصيانة النظام، ومخرجات النظام. وفيما يأتي توضيح لكل عنصر من هذه العناصر(*).



الشكل (38)
نموذج لنظام المنهج حسب راي بوشامب

* George A. Beauchamp (1981) **Curriculum Theory.** Fourth Edition. F.E. Peacock Publishers, Inc. Itasca, Illinois, 1981 pp. 145 - 152

أ) البيانات المدخلة: Input Data

يتلخص دور البيانات المدخلة في تزويد محتوى النظام وخطوات صيانته، بالطاقة أو الحيوية اللازمة لثبات النظام أو استقراره، وتتمثل الطاقة أو الحيوية في هذه الحالة، في القوة العقلية والشخصية القيادية الناجمة عن عوامل عديدة كالأسس التربوية وخصائص المجتمع، وخصائص الأشخاص المشتركين في النظام، وخبرة المدارس بشؤون المناهج، وكمية المعلومات المخزنة، والمصنفة في ميادين المعرفة، والقيم الاجتماعية والثقافية ذات العلاقة. كما يمكن اضافة عدد آخر من العوامل التي تؤثر في البيانات المدخلة مثل: المواد المنهجية والتعليمية التي تنتجها الشركات التجارية، وتأثير البحوث التربوية، وحاجات الطلاب واهتماماتهم.

وتتكون البيانات المدخلة من مصادر للسلطة ومصادر للأفكار الجديدة، ومن الطرق المتبعة لتحقيق مهام المنهج ووظائفه. ويتم تنفيذ وظائف المنهج في ضوء النظام الخاص بصيانة ذلك المنهج. كما يتم خلال مراحل صيانة المنهج اختيار المعلومات ذات الصلة، والاجراءات الضرورية للنظام والقيم الاجتماعية والثقافية، وذلك من مصادر المدخلات المتعددة. وتمثل طريقة الاختيار هذه، أحد الأسباب التي تجعل من الاشتراك في نظام منهاج متكامل، عملاً تربوياً ضرورياً للمشتركين فيه.

ب) المحتوى والطرق الخاصة بصيانة النظام: Process

يوصف أي نظام عن طريق مجموعة من الأنشطة التي تجعل ذلك النظام فاعلاً في تحقيق ذاته. وقد أوضح الشكل (38) الوظائف الأساسية التي يجب ان تستمر لتطبيق نظام المنهاج، وتتمثل خطوات صيانة النظام أو المحافظة عليه في اختيار مسرح أو ميدان تطبيق انشطة المنهج، ويتمثل هذا الميدان في المكان الذي يتم فيه تخطيط ذلك المنهج، والمكان الذي يتم فيه الاشراف على طرق التنفيذ. وما أن يتم اختيار المسرح أو الميدان حتى يتم اختيار الأشخاص الذين سيشتركون في صنع القرارات المنهجية، وما أن يتم تحديد الأشخاص المشتركين، حتى يتم التخطيط لاجراءات العمل المتعلقة بتحديد أهداف المنهج، واختيار التصميم المناسب، والحصول على تفصيلات حول هذا التصميم، ثم المباشرة بعد ذلك بكتابة المنهج نفسه.

هذا، ولا بد من التخطيط الدقيق للاجراءات التنفيذية، حتى يتم الانتقال من نظام المنهج إلى نظام التدريس، واخيراً فإن الأمر يحتاج إلى وضع خطط لتقييم مخرجات نظام المنهج والبيانات المستخدمة من اجل تعديل المنهج وأنشطة النظام المنهجي، وتشمل هذه جميعاً ما يدعى بعناصر نظام المنهج.

ج) المخرجات او النتائج: Output Data

تتمثل أكثر مخرجات النظام وضوحاً وأهمية، في المنهاج الذي تم التخطيط له، بل يعتبر بحق من أهم النتائج الملموسة، ورغم ظهور نتائج أخرى مهمة مثل تغيير اتجاهات المعلمين او المشاركين في النظام، وزيادة معلوماتهم، والتزام المعلمين وقادة المدارس بتنفيذ المنهاج وتقييمه، إلا أنها لا تظهر فوراً وبشكل ملموس في مدة قصيرة مثل عملية تخطيط المنهج نفسه.

وللمدارس تاريخ طويل في مجال تخطيط المناهج، ولكن لم يعمل العديد منها على اختبار نتائج هذه الجهود، والأهم من ذلك، ان لدى المشتغلين في المناهج خبرة بسيطة في ميدان استخدام النتائج لفحص مخرجات المنهاج، على اعتبار انها بيانات تقويم تستعمل لتطوير جهود تخطيط المناهج بعيدة المدى ولا بد لتقدير اهمية هذه المخرجات من وضع المقاييس التي ستحدد اثر العناصر الداخلية في عملية التخطيط واهمية العناصر. وتحتاج عملية تطوير أدوات القياس التي ستزودنا بهذه المقاييس إلى المزيد من الدراسة والبحث.

وقد بذلت باتريشا كونران جهوداً مهمة في هذا الاتجاه، عندما درست العلاقة بين متغيرات متعددة لنظام هندسة المناهج بطريقة تم فيها تحديد تاثيرات مختلف جوانب نظام المنهاج نفسه(*). وقد تم تحديد درجة العلاقة بين هذه المتغيرات على انها قيادة الإدارة المدرسية، واتجاهات المعلم وخبرته وتدريبه وادائه، وجنس الطالب ونسبة الذكاء لديه، وتحصيله المعرفي.

(8) النظام التعليمي: تجدر الاشارة إلى أن المنهاج الذي يمثل احد مخرجات النظام المنهجي، يعتبر في الوقت نفسه من المدخلات الأساسية للنظام التعليمي، بالاضافة إلى مدخلات اخرى، تبعاً للخصائص التي يتصف بها النظام، ومع ذلك فانه من المهم، ملاحظة الاختلافات بين المحتوى والعمليات الضرورية للمحافظة على النظام، في النظام التعليمي نفسه، ولدى مقارنتها بتلك الموجودة في النظام المنهجي، تتضح الاختلافات البينية بين النظام التعليمي والنظام المنهجي، حيث ينبغي أن يكون تعلم الطالب من بين المخرجات الأساسية للنظام التعليمي، ويوضح الشكل الآتي (39) ذلك بالتفصيل:

* Patricia C. Conran.(1980) "A Study of Causal and other Relationships Among Leadership: Teacher, and Student Variables in Curriculum Engineering" Unpublished Doctoral Dissertaion, Northwestern University, Evanston, Illinois.

المدخلات	المحتوى واجراءات المحافظة على النظام	المخرجات
- المنهج المدرسي. - خصائص المعلم. - خصائص الطالب. - مصادر المجتمع. - المواد التعليمية المتوفرة. - تسهيلات تتعلق بالمباني. - مصادر تمويل. -مصادر مكتسبة. - قيادة.	- تطوير طرق التدريس فيها. - تحديد النتائج السلوكية. - تطوير طرق التفاعل بين المعلمين والطلاب - اختيار المواد التدريسية والمصادر التعليمية المختلفة. - تنفيذ طرق التدريس من خلال الانشطة المتنوعة كالدراسة الذاتية والعمل الجماعي والمناقشة، والمشاريع والتقارير، والتعليم المبرمج والرحلات. - استخدام وسائل التقويم مثل الاختبارات والملاحظة والسجلات التراكمية ودراسة الحالة... وغيرها. - تقويم المعلم عن طريق نفسه وعن طريق الآخرين.	- تعلم الطلاب - تحديد الحاجة لتغيير المنهج. = تحديد الحاجة للتغيير في طرق التدريس . - بيانات او معلومات للتفسير.

الشكل (39)

نموذج للنظام التعليمي

(9) النظام التقويمي: يوضح الشكل الآتي (40) ما ينبغي أن يكون عليه النظام التقويمي. فقد تم طرح هذا النظام لتزويد بيانات مرجعية لخطوات ونواتج المنهج، والنظام التعليمي. وللتأكد من ذلك، فإن النظام التقويمي يخدم ايضاً اي نظام آخر كالنظام الإداري أو النظام الذي يدعى بنظام خدمة الطالب. وتأتي مدخلات النظام التقويمي من كل من النظام المنهجي والنظام التعليمي جنباً إلى جنب مع ما هو معروف من وسائل التقويم واجراءاته العديدة، كما تعود مخرجات هذا النظام إلى تطبيق النظام المنهجي والنظام التعليمي، مما يؤدي إلى ايجاد دورة أو مرحلة من التغذية الراجعة والتعديلات لما يجرى من عمليات اساسية في المدرسة.



الشكل (40)

نموذج للنظام التقويمي

أسس صناعة القرار واتخاذه في مجال تخطيط المنهج وتطويره:

يعتقد خبراء الادارة أن أساس صناعة القرار واتخاذه يكمن فيما يعرف بالبدائل Alternatives وذلك لأن وجود البدائل يثير مشكلة يتطلب حلها الاختيار من بين هذه البدائل. فإذا لم تكن هناك بدائل، إنعدم وجود مجال الاختيار، ومن ثم لا تكون هناك حاجة لاتخاذ قرار بسبب وجود حل واحد فقط للمشكلة موضوع التفكير. وبعض القرارات قد يطول صنعه ساعات أو أيام، في حين لا يستغرق بعضها الآخر سوى دقائق بشكل لا يجعل صانع القرار يدرك أنه كان منشغلاً فيه.

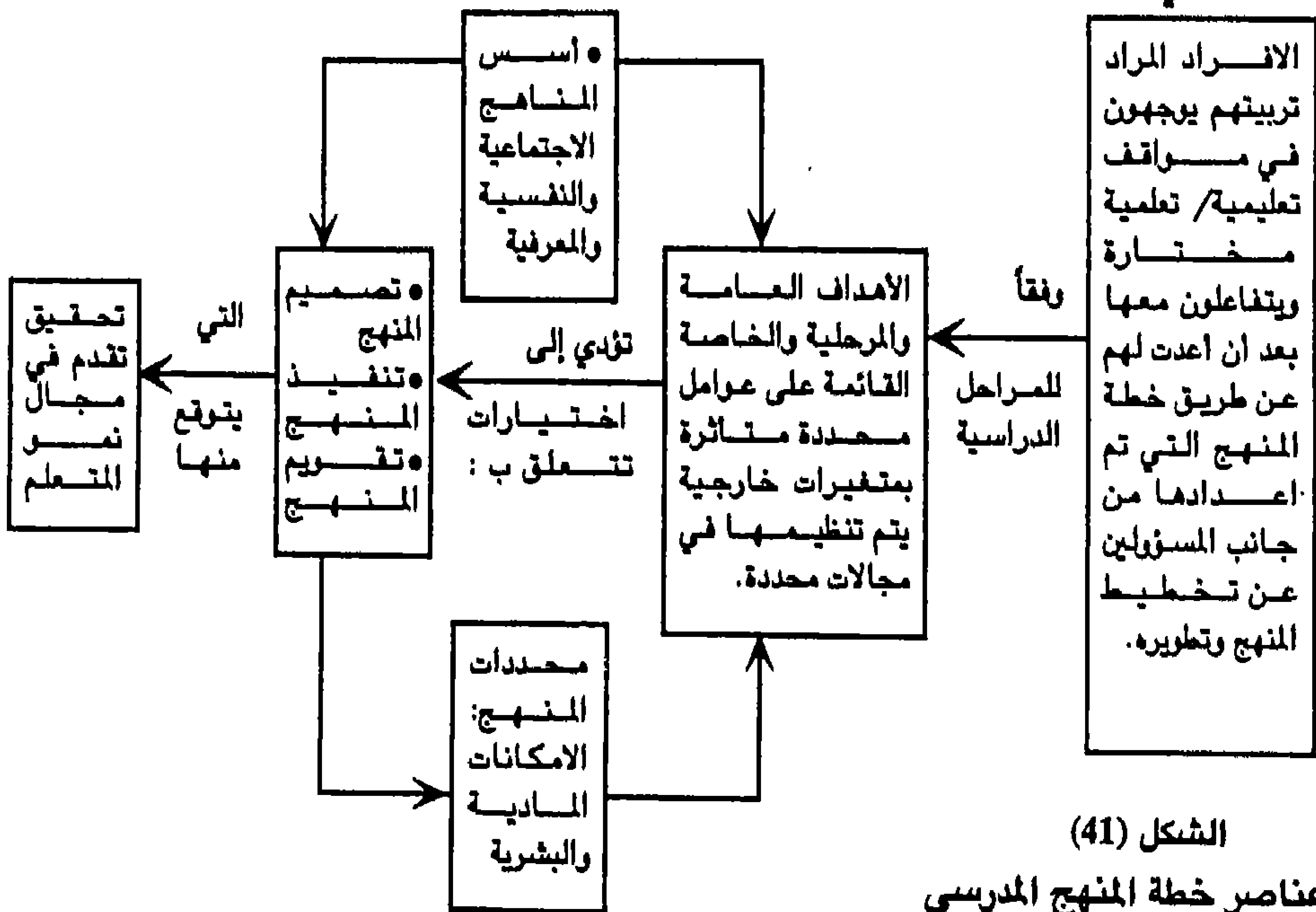
وتمر صناعة القرارات واتخاذها بعدة مراحل أو خطوات منطقية متتابعة تتمثل في الآتي:

- الاحساس الواعي بوجود مشكلة تتطلب إصدار قرارات محددة.
- تحديد ابعاد المشكلة من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها، اعتماداً على بيانات ومعلومات محددة.
- معرفة الحلول البديلة التي تصلح أساساً لمواجهة المشكلة.
- مقارنة الحلول البديلة في ضوء الظروف المحيطة بالمشكلة من أجل ترجيح واحد من بين الحلول البديلة.
- اتخاذ القرار المناسب الذي يحقق الأهداف المرغوب فيها بأقل جهد وبأكبر كفاءة ممكنة.

ومما يجدر ذكره، أن عملية صناعة القرارات تواجه مشكلات تاتي في مقدمتها مشكلة البيانات والمعلومات الضرورية لصناعة القرار. وقد يعود ذلك الى عدم تاهيل القائمين على جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها، أو أن تتم عملية جمع البيانات تحت ضغط الوقت الضيق، فلا يراعى فيها الدقة المطلوبة، أو يتم جمع البيانات في ضوء أسس يوجد اختلاف بشأنها، أو ظهور عقبات من وقتٍ لآخر بين مصادر البيانات وصانعي القرارات.

وإذا نظرنا إلى عملية تخطيط المنهج وتطويره، نجد أنها تتم أو ينبغي أن تتم في إطار نظرية يتبناها واضعو المنهج. تلك النظرية التي تُعنى في محصلتها النهائية بمجموعة القرارات التي تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التي يعتنقها ويسير على هديها في حياته، هذا بالاضافة الى الوقوف على طبيعة المتعلم وعلاقاته وتفاعلاته الاجتماعية، ودراسة طبيعة المعرفة من حيث أنواعها ومصادرها وكيفية اكتسابها وتطويعها لخدمة المتعلم ومجتمعه، بحيث ينعكس كله على أهداف المنهج ومحتواه، والعلاقة بين المحتوى والمتعلم، وتقنيات التدريس، وغير ذلك من مقومات العملية التدريسية سواء على مستوى القرارات الاستراتيجية أو على مستوى القرارات التكتيكية.

ويمكن توضيح العوامل التي تتعلق بصناعة القرارات واتخاذها عند بناء خطة المنهج في الشكل الآتي (41):



الشكل (41)

عناصر خطة المنهج المدرسي

وينطلق هذا النموذج من تعريف المنهج على أنه خطة عامة لتقديم مجموعة من المواقف أو الفرص التعليمية لأفراد يراد تربيتهم. وعادة ما تتضمن الخطة العامة للمنهج العديد من الخطط الصغيرة لاجزاء معينة من المنهج تتعلق ببرامج الدراسات المختلفة، وقائمة الأنشطة والجداول والمراجع، ومقررات الدراسة، والخطة الدراسية.

وعندما يبدأ مخطط المنهج في عمله، يجب أن يضع في اعتباره طبيعة الأفراد المراد تربيتهم والمجتمع الذي يعيشون فيه. والسؤال الذي يواجه مخطط المنهج في هذه الحالة هو: ما انواع المواقف التعليمية التعلمية التي يحتاجها هؤلاء الأفراد ويرغبون فيها؟ والبحث عن أفضل اجابة لهذا السؤال يؤدي إلى وصف الأهداف العامة والمرحلية والاجرائية. وكما هو موضح في الشكل السابق (41)، فان عدة اعتبارات تؤثر عند صياغة تلك الأهداف تتعلق بأسس المنهج الاجتماعية والنفسية والمعرفية. كذلك تؤثر تلك الاعتبارات في تصميم المنهج وعمليات انجازه وتنفيذه واجراءات تقويمه. وبناء على ذلك يتحقق التعلم المنشود على شكل نمو في شخصية المتعلم.

ومما يجدر ذكره هُنا أن الاتفاق على الأهداف يعتبر اساساً لاختيار تصميم المنهج واختيار نماذج التعلم وطرائق التدريس من أجل تنفيذ المنهج وتقويمه وتطويره. ويصور الشكل الآتي(42) علاقة الأهداف التي تعد – قرارات في حد ذاتها – بتصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه في شكل تخطيط جديد.

تصميم المنهج	تنفيذ المنهج	تقويم المنهج
- القرارات الخاصة بالتصميم تصنعها الجماعات المسؤولة عن تخطيط المنهج لمرحلة دراسية او صف دراسي معين. كما أن العديد من القرارات المهمة تحددها المؤسسات الاجتماعية والسياسية التي قد تحدد التصميم النهائي للمنهج	- القرارات الخاصة بطرق التعلم والتعليم يحددها المعلمون المسؤولون وتشمل خطة المنهج طرقاً بديلة مع مقترحات خاصة بمصادر التعلم والوسائل والتنظيم. وهذا يشجع على المرونة وعدم النمطية بين المعلم والطلاب.	- القرارات الخاصة من اجل تحديد مدى تقدم المتعلم يقوم بها المعلمون المسؤلون. - القرارات الخاصة بتقويم خطة المنهج تقوم بها جماعة التخطيط. - تصبح بيانات التقويم اساساً لصناعة القرار في تخطيط جديد للمنهج.

الشكل (42)

عملية صناعة القرارات المتعلقة بتصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه

تصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه:

يتضح من الشكل السابق (42) أن القرارات الخاصة بالتصميم تصنعها الجماعات المسؤولة عن تخطيط المنهج لمرحلة دراسية محددة أو صف دراسي معين. كما أن العديد من القرارات المهمة تصنعها المؤسسات الاجتماعية والسياسية التي قد تحدد التصميم النهائي للمنهج أيضاً.

اما عن تنفيذ المنهج، فيقوم المعلمون في العادة بتحديد القرارات الخاصة بطرق التعلم بحيث تشمل خطة المنهج طرقاً بديلة، مع مقترحات خاصة بمصادر التعلم والوسائل والتنظيم. وهذا يشجع على المرونة وعدم النمطية بين المعلم والطلاب.

اما بالنسبة لعملية تقويم المنهج، فان المعلمين ايضاً يقومون بصنع القرارات الخاصة بعمليات التقويم من أجل تحديد مدى تقدم المتعلم. كما تقوم جماعة التخطيط بصنع القرارات الخاصة بتقديم خطة المنهج، و تصبح بيانات التقويم اساساً لصناعة القرار في تخطيط جديد للمنهج. اما اهم الأمثلة على المتغيرات الخارجية فهي أنظمة الدولة المتعلقة بالمناهج المدرسية المختلفة.

ويمثل تصميم المنهج الإطار الذي يستخدم في اعداد المواقف اللازمة للتعلم. كما يعتمد القرار المتعلق باختيار تصميم ملائم للمنهج على الأهداف المرحلية والاجرائية التي يجب أن تنجز أو تتحقق. كذلك يعتمد القرار على طبيعة المتعلمين وطبيعة المجتمع، وقد تحدد القيود الاجتماعية والسياسية، التصميمات التي يجب أخذها في الاعتبار.

وتتضمن عملية تخطيط المنهج صناعة القرارات المتعلقة بطرق التعلم ونماذج التدريس التي يمكن استخدامها، كما تتطلب خطة المنهج نوعاً من المرونة بحيث تزود المعلمين بمقترحات متعددة بالنسبة لطرق التعلم والمواد التعليمية المناسبة. وقد يحدد اختيار تصميم منهج ما الاختيارات المتاحة بالنسبة لانجاز المنهج.

ويتطلب تقويم المنهج صناعة قرارات تتعلق بتقويم مدى تقدم المتعلم، بالاضافة الى المراجعات اللازمة لتقويم خطة المنهج من أجل تقديم المعلومات اللازمة لصانعي القرار كي تمكنهم من تحسين نوعية المواقف التعليمية التعلمية التي يتم التخطيط لطرحها.

وعموماً فإنه يتم تخطيط المنهج الفعال وتطويره بناء على بيانات واضحة مشتقة من مصادر رئيسية ثلاثة تشمل الآتي:

1 – طبيعة المتعلمين المراد تربيتهم.

2 – طبيعة المجتمع الذي ينتمي اليه المتعلمون والمسؤول عن بناء النظام التعليمي.

3 – طبيعة المعرفة المتراكمة الممكنة أو المتوفرة اللازمة لتربية المتعلمين.

وتستخدم تلك البيانات في الجوانب المختلفة لتخطيط المنهج سواء ما يتعلق منها بصياغة الأهداف العامة والخاصة المراد تحقيقها من جانب المتعلمين أو اختيار نوع التنظيم أو التصميم المنهجي الملائم، أو نماذج التعلم والتعليم بما فيها من طرق وأساليب ووسائل وأوجه نشاط، بالإضافة إلى الاجراءات المناسبة لعملية التقويم.

ويمكن لمخططي المنهج الاستفادة من البيانات أو المعلومات المتعلقة بطبيعة المتعلمين المراد تربيتهم، وطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الطلبة، ونوعية المعرفة ومعالجتها في المنهج بما يخدم المتعلمين ومجتمعهم.

ويعتمد التخطيط الجيد للمنهج على الاستخدام السليم للبيانات او المعلومات الخاصة بالمتعلم والمجتمع والمعرفة. ويمكن الاشارة باختصار الى طبيعة البيانات المتعلقة بتلك الثلاثية (المتعلم والمجتمع والمعرفة) على النحو الآتي:

البيانات المتعلقة بالمتعلم:

يحتاج صانع القرار عند تخطيط المنهج وتطويره الى المعلومات والبيانات التي توضح له الطبيعة النمائية للمتعلم الذي يُخطط أو يُطور له المنهج وفق المرحلة العمرية التي يعيشها. فصانع القرار بحاجة إلى بيانات تدور حول الآتي:

- مطالب النمو الجسمي للمتعلّم.
- مطالب واحتياجات النمو العقلي للمتعلّم.
- مطالب واحتياجات النمو الوجداني للمتعلّم
- مطالب واحتياجات النمو الاجتماعي للمتعلّم.
- المفهوم الدقيق لمعنى التعلّم الجيد.
- الظروف اللازمة لتحقيق التعلم الجيد.
- كيفية الاستفادة من نظريات التعلم في تخطيط المنهج وتطويره.
- كيفية التعامل مع مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تخطيط المنهج وتطويره.
- كيفية الاسهام في معالجة أهم مشكلات النمو التي تواجه المتعلمين في المرحلة العمرية التي يُخطط أو يُطور من أجلها المنهج.

هذا ويمكن الاستفادة من المصادر الآتية عند جمع البيانات عن طبيعة المتعلم:

- من المتعلمين انفسهم، باعتبارهم المستفيدين من المنهج، وذلك باستخدام المقابلات والاستبانات التي تتناول المحاور السابقة.
- من المؤلفات والدراسات المتخصصة في علم نفس النمو وعلم النفس التربوي، على أساس انها متخصصة فيما يتعلق بالمتعلم وطبيعة عملية التعلم.
- من خبراء علم النفس، على اعتبار انهم أكثر دراية بالواقع الفعلي للمتعلم والتعلم الملائم له.
- من أولياء الأمور المثقفين، لأنهم في تفاعل مباشر مع ابنائهم وأكثر خبرة بابنائهم.

البيانات المتعلقة بالمجتمع:

ينبغي على صانعي القرار الذي يرتبط بتخطيط المنهج المدرسي وتطويره، الالمام بالمعلومات والبيانات الكافية التي توضح طبيعة المجتمع الذي ينتمي اليه المتعلمون، كونهم ابناؤه الذين يوفر لهم فرص التعلم وينتظر منهم المشاركة الفعلية في بنائه وتطويره. ولذلك يجب أن تكون طبيعة المجتمع واضحة في اذهان المخططين للمنهج من حيث:

- فلسفة المجتمع التي يعتنقها وتحدد له مسار حياته.
- مكونات البناء الاجتماعي ونظمه والعلاقات المتداخلة بينها مع التركز على دور النظام التعليمي فيها.
- ثقافة المجتمع من حيث عاداته وتقاليده وافكاره وقيمه وأدوات انتاجه وافرازات نشاطه البشري. وكيفية المحافظة على الأصيل من الثقافة وانتقائها وعصرنتها بما يتلاءم مع روح العصر، وكيفية الاسهام في تحقيق التوازن بجانبيه المادي والمعنوي للثقافة، منعاً لحدوث ما يعرف بالفجوة الثقافية.
- طبيعة التغير الاجتماعي وكيفية اسهام المنهج في تحقيق التغير الاجتماعي المنشود أو المرغوب فيه.
- طبيعة التنشئة الاجتماعية وابراز دور المنهج فيها من اجل بناء معابر او صلات مع عناصر اخرى في السياق الاجتماعي للطلاب، مثل العلاقة بين الأسرة والمدرسة باعتبار أن الوالدين مسؤولان عن كل أوجه تربية الطفل، ومن ثم يمكن لهما القيام بدور في تحديد الأهداف العامة والخاصة للتعليم المدرسي. كما يمكن لهما مساعدة المعلمين تطوعاً داخل المدرسة، بالاضافة الى مساعدة ابنائهم في التعلم. ومثل هذه الأنشطة لا تحسن فقط عملية الاتصال بين المدرسة والمنزل فحسب، بل تؤدي أيضاً الى تفاعل قوي بين المدرسة والمنزل وتقارب في وجهات النظر فيما يتعلق بالقيم والأهداف وطرق التدريس. كذلك تحتاج بيئة المدرسة الى الترابط مع بيئة العمل المحيطة بها.

- خصائص وتركيبة المجتمعات المحلية مراعاة للتنوع البيئي بينها، حتى يكون المنهج المخطط وظيفياً وله دور فعال في خدمة البيئة أو المجتمع المحلي الذي يتواجد فيه.

ويمكن الاستفادة من المصادر التالية في جمع البيانات المتعلقة بطبيعة المجتمع مثل:

- رجال السياسة، كونهم على وعي بالتوجه السياسي والفلسفي للمجتمع وخططه المستقبلية.
- خبراء أو علماء الاجتماع، وذلك لأنهم اكثر دراية ووعياً (بحكم التخصص) بالبناء الاجتماعي والنظم الداخلية فيه وطبيعة العلاقة بينها، وكيف يمكن للتعليم الاسهام بدور كبير في تحقيق توازن المجتمع واستقراره وتقدمه.
- خبراء التربية، من منطلق أنهم على دراية كبيرة بفلسفة التربية، وكيفية التعبير عنها على شكل أهداف تربوية يستفاد منها في تحديد أهداف المنهج المدرسي.
- عينة من الجماهير المثقفة الواعية لأنها الأكثر ادراكاً بالواقع الاجتماعي المعاش والاكثر تحديداً لأهم المشكلات الاجتماعية ومعالجتها في المنهج بشكل يحقق الوعي لدى المتعلمين بها ويحفزهم على الاسهام في مواجهتها ووضع الحلول المناسبة لها.

البيانات المتعلقة بالمعرفة:

يجب على مخططي المناهج قبل اتخاذهم قرارات تتعلق بالمحتوى المعرفي الذي يمكن تضمينه في المنهج أن يكونوا على بينة من الأمور الآتية:

- أن يكون المحتوى مصوراً وموضحاً للأفكار الممثلة للنظام المعرفي، بحيث يمكن للمتعلم حسب تعبير وايتهد Whitehead أن يرى غابة المعرفة عن طريق تسلق الاشجار.
- أن يحقق المحتوى فهم المتعلمين للبناء أو البنية الأساسية للنظام المعرفي.
- أن يوضح المحتوى طرق البحث المستخدمة في النظام المعرفي.
- أن تقدم المفاهيم والمبادىء المختارة نظرة واسعة وشاملة للعالم لدى المتعلم.
- أن يخاطب المحتوى مَلَكَةَ أو موهبةَ التخيل والابداع عند المتعلمين وان يتحدى تفكيرهم، بالاضافة الى الوقوف على كيفية اكتساب المعرفة، من حيث استخدام العقل أو الحواس أو هما معاً. هذا بجانب الالمام بكيفية تطويع المعرفة - في ضوء طبيعتها - لخدمة المتعلم ومجتمعه معاً.

هذا ويمكن الاستفادة من الاجراءات الآتية في جمع البيانات التي تفيد مخططي المنهج في صناعة القرارات المناسبة واتخاذها حول المعرفة التي يجب ان يتضمنها المنهج:

- الدراسات المسحية التي يتم عن طريقها الوقوف على معظم العوامل التي لها تأثير في نوعية المعارف التي يجب اختيارها سواء ما يتعلق منها بالمجتمع، أو ما يتصل منها بالمتعلم، أو ما يختص منها بالمعرفة ذاتها.
- آراء المعلمين باعتبارهم المعنيين بأمر تنفيذ المناهج المدرسية، وذلك من حيث مدى ملاءمتها للمتعلمين وامكانية معالجتها في ظل الامكانيات المتاحة بالمدرسة وظروفها المختلفة.
- آراء الخبراء في المادة الاكاديمية المتخصصة، لأنهم على دراية بطبيعة تركيبها وبنائها المعرفي والمفاهيم الصحيحة علمياً فيها، بالاضافة إلى آراء الخبراء في التربية؛ لأنهم على دراية بكيفية المعرفة بما يناسب تفكير المتعلم ومطالب نموه المختلفة.
- آراء أولياء الأمور المثقفين، وذلك للاستفادة من آرائهم في تحديد مضمون ما يجب أن يتعلمه أبناؤهم.
- آراء الممثلين لقطاعات العمل والانتاج للاستفادة منها في تحديد المعارف التي تفيد في تأهيل المتعلمين مستقبلاً للعمل في تلك القطاعات.
- نتائج الابحاث العلمية التي لها علاقة بتقويم وتجريب وتطوير معارف معينة للاسترشاد بها في اتخاذ القرارات المرتبطة بالمعرفة التي سيتضمنها المنهج.

هذا ويمكن طرح مجموعة من الاسئلة التي اذا جاءت الاجابة عنها بالايجاب، دلت على وجود خطة تطويرية جديدة وهي كالآتي:

1 - هل البيانات المتعلقة بطبيعة المتعلمين والمجتمع والمعرفة في متناول جماعات تخطيط المنهج؟

2 - هل أهداف النظام التعليمي مصاغة بوضوح ومفهومة من جانب المتخصصين أو المهتمين؟ وهل القيم والافتراضات التي تنطلق منها الأهداف معروفة؟ وهل الأهداف واقعية ومتوازنة وشاملة بدرجة كافية؟ وهل ثمة مراجعة من أجل تعديل وحذف واضافة بعض الأهداف؟

3 - هل خطة المنهج جزء من خطة عريضة أو شاملة للتربية؟

4 - هل يفهم المعلمون والمتعلمون ما هو متوقع منهم القيام به، والغرض من ذلك؟

5 - هل تم تجميع الأهداف الرئيسية بحيث يكون بينها وبين مواقف التعلم ترابط دقيق؟ وهل يتم فحص مواقف التعلم في ضوء علاقتها بالأهداف والكشف عن الفجوات بينها والعمل على علاجها؟

6 - هل تم تخطيط وتطوير مواقف أو فرص التعلم بشكل يعكس بالفعل احتياجات تربوية عند المتعلمين ومجتمعهم؟ وهل تمت مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؟

7 – هل اشتملت خطة التطوير أيضاً على أهداف وتصميمات لمواقف أو فرص عديدة للتعلم؟

8 – هل جاءت جماعات التخطيط والتطويرالمسؤولة ممثلة لكل الأشخاص المهتمين من متعلمين وأولياء أمور وشخصيات عامة ومتخصصين؟

9 – هل زودت الخطة التطويرية بتغذية راجعة بدرجة كافية من جانب المتعلمين والجماعات المعنية الأخرى كأساليب لازمة لاجراء التعديل المناسب؟

10 – هل توجد هيئة او وحدة لتقويم المنهج أو جماعة أو شخص مسؤول عن تحديد المشكلات وتجميعها من الذين اشتركوا في عمليتي التخطيط والتطوير؟ وهل توجد قناة اتصال واضحة بين مثل تلك المشكلات وبين المسؤولين عن حلها؟ وهل تتم كتابة تقارير عن كل ذلك؟

11 – هل وضعت الخطة التطويرية في اعتبارها استخدام كل مصادر التعلم في البيئة والمجتمع والمدرسة؟ وهل ادركت الخطة أن المتعلمين سوف يكتسبون خبرات أو يحصلون عليها في مواقف أخرى؟

12 – هل جاءت الخطة التطويرية مرنة ومزودة بدرجة كافية بالبدائل في مواقف أو فرص التعلم الكثيرة وطرق وأساليب التعلم المتنوعة؟

المشكلات التي تتطلب صناعة القرار او اتخاذها:

في ضوء ما سبق، نستنتج أن عملية تخطيط المنهج المدرسي وتطويره يجب أن تكون عملية علمية مبنية على قرارات تمت صناعتها واتخاذها في ضوء معلومات وبيانات كافية بالنسبة للمصادر التي يجب أن ينطلق منها المنهج ويؤكدها، من متعلم، ومجتمع، ومعرفة، وما يترتب على ذلك من تحديد أهداف عامة وخاصة، واختيار تصميم منهجي مناسب، واختيار المحتوى الملائم وتنظيمه، واختيار طرق التعلم والتعليم وأوجه الأنشطة المصاحبة واجراءات التقويم المناسبة.

وتظهر الحاجة الى صناعة القرار او اتخاذه عندما نكون بصدد العديد من المشكلات التي يتمثل أهمها في الآتي:

(أ) مشكلة المصادر:

فهل يركز المنهج المدرسي على المتعلم كما هو الحال في الفكر البراجماتي وغيره من انصار الفكر المتمركز حول الفرد؟ أم هل يركز المنهج على المجتمع كما هو سائد في الفكر الماركسي الاشتراكي؟ أم هل يركز على المعرفة كما هو الحال في منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المجالات الواسعة مثلما ذهب اليه انصار المعرفة من موسوعيين ومثاليين؟.

إن مثل تلك المشكلة تحتاج إلى اتخاذ قرار موضوعي قائم على معلومات وبيانات كافية عن تلك الاختيارات (متعلم – مجتمع – معرفة) للوقوف على مزايا كل منها واختيار البديل الذي يناسب قيمنا وثقافتنا في البيئة التربوية العربية الاسلامية. كما قد يكون البديل عبارة عن مزيج من مزايا كل واحد من هذه الخيارات الثلاثة.

(ب) مشكلة الأهداف:

فمن المعروف انه ليس ثمة تصنيف وحيد للأهداف، ولكن توجد عدة تصنيفات يمكن الاختيار من بينها، أو عمل مزيج يشمل مزاياها بناء على معلومات كافية عن هدف كل تصنيف، والمجال الذي يخدمه، وامكانية ترجمته في الواقع التعليمي التعلمي، ومدى عقلانيته أو منطقيته... الخ.

(ج) مشكلة التصميمات المنهجية:

حيث لا يوجد تصميم فريد للمنهج، ولكن توجد عدة تصميمات يمكن الاختيار من بينها، لا سيما بعد الوقوف على طبيعة كل تصنيف ومزايا التصميمات المختلفة للمنهج؟

(د) مشكلة اختيار المحتوى وتنظيمه:

توجد عدة معايير لاختيار المحتوى وتنظيمه قدمها العديد من علماء التربية المتخصصين في مجال المناهج. وكان لكل متخصص وجهة نظره ومبرراته وحججه المنطقية في تحديد أهم المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار المحتوى وتنظيمه، الأمر الذي يحتم على مخططي المناهج دراسة مغزى كل تنظيم والسياق الذي يفيده، بحيث يساعد متخذ القرار على إصدار قراره بصدد التنظيم الذي يناسب واقع المنهج المخطط له ضمن بيئة تعليمية معينة.

(هـ) مشكلة طرق التعلم والتعليم والأساليب والأنشطة المطلوبة لهما:

ليست هناك طريقة مثالية أو اسلوب يحقق جميع الأهداف التربوية المنشودة في عملية التعلم أو عملية التعليم، ولكن ثمة مجموعة من الطرق والأساليب التي تستخدم في التفاعل مع المواقف التعليمية / التعلمية المختلفة.

هذا بالاضافة إلى العديد من الأنشطة المصاحبة والمدعمة، الأمر الذي يستوجب من المخططين والمنفذين للمنهج المدرسي اختيار افضل الطرق والأساليب التي تسهم في تحقيق أهداف التعلم بفاعلية، وذلك في ضوء الأهداف المراد تقويمها في المنهج. هذا ويتم في ضوء المعلومات والبيانات التي توضح طبيعة كل نوع من أنواع التقويم بشكل يسهل عملية الاختيار والمفاضلة ومن ثم اتخاذ القرار المناسب.

دور القيادة في تطوير المنهج:

ثمة فرق واضح بين مصطلح العاملين في مجال المنهج المدرسي ومصطلح القيادة في المجال نفسه. حيث ينطبق المصطلح الأول على معظم المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين والمهتمين بالتربية والتعليم، بينما ينطبق مصطلح القيادة في المنهج على هؤلاء الأشخاص الذي يقومون بأدوارٍ قيادية، وتقع عليهم المسؤولية الأولى في تخطيط وتنسيق وإدارة النشاط المنهجي في المدرسة.

وقد يكون من بين قادة المنهج مجموعة من المعلمين المشتركين في هيئات أو روابط أو منظمات أو جمعيات أو مؤسسات علمية تربوية، يشاركهم في ذلك الموجهون ومديرو المدارس. وثمة تأكيد متزايد في النظم التعليمية اللامركزية على تطوير المنهج على مستوى المدرسة أو المجتمع المحلي لها.

وتُعد عملية تحديد قادة المنهج الذين يمكنهم تسهيل عملية تطوير المنهج، أمرا مهماً بالنسبة لنجاح عملية التطوير. وثمة العديد من الكفايات التي يجب توافرها في قائد المنهج من أجل ضمان نجاحه في عملية تخطيط المنهج وتطويره. ومن أهم تلك الكفايات أن يكون هذا القائد قادراً على القيام بالآتي:

1 - وضع خطة سنوية (على مدار العام) تركز على مواجهة المشكلات المرتبطة بعملية تخطيط المنهج وتطويره. ومحددة لواجبات ومسؤوليات اعضاء هيئة التدريس والآباء والطلاب والهيئات المتعاونة الأخرى، وأن يقدم جدولاً بالخطوات التي يجب اتخاذها أو اتمامها من جانبهم.

2 - تنسيق برامج تطوير التعليم على مستويات مختلفة ومناطق متعددة، المحلية منها والاقليمية.

3 - تحديد المشكلات العامة التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، مع مساعدتهم في حلها.

4 - صياغة أهداف سلوكية يمكن قياسها وتتمشى مع المحتوى الدراسي، وذلك بالتعاون مع المعلمين.

5 - وضع جدول لعدد من اللقاءات الدورية داخل المدارس، من أجل تحديد المشكلات العامة التي تواجهها المناهج، والبحث عن ايجاد الحلول الملائمة لها.

6 - تشجيع المعلمين ومساعدتهم في أن يكونوا مبدعين، ويقبلون على استخدام طرق مختلفة من أجل تحقيق النواتج المرغوب فيها.

7 – وضع برنامج لتطوير المنهج بصفة مستمرة.

8 – مراعاة التفاوت بين الأفراد عند عمل ورش تدريبية لتطوير المنهج.

9 – أن يكون شخصية مرجعية أساسية، بحيث يمكن الرجوع اليه من وقت لآخر خلال عملية التطوير.

10 – المساعدة على تحديد أوجه التكامل بين المواد الدراسية داخل المنهج ككل.

11 – العمل على تقويم الاتجاهات التربوية المعاصرة والجارية، مع تحديد الأساس الفلسفي لكل منها.

12 – تحديد أخطاء التطوير التربوي المتضمنة في كل اتجاه من الاتجاهات التربوية الحالية.

13 – مساعدة الجماعة المتخصصة على إيجاد حلول ممكنة ومتعددة لمشكلة ما مع العمل على تلخيصها.

14 – مساعدة جماعة التطوير على الوصول إلى قرارات تقوم على الاختيار من بين مجموعة البدائل المطروحة.

15 – تشجيع المعلمين على المشاركة في تخطيط وانجاز وتقويم التحسينات والتعديلات التي طرأت على المناهج.

16 – إيجاد قنوات اتصال بين المعلمين في مختلف التخصصات المعرفية.

17 – تنمية الاتجاهات الايجابية نحو تطوير المناهج الدراسية وتحسينها على المستوى المحلي والاقليمي والقومي.

18 – تحديد حاجات المجتمع وحاجات الطلاب عند تخطيط المناهج وتطويرها على مختلف المستويات من أجل الاسهام في اشباع تلك الحاجات.

19 – إجراء البحوث حول نمو المتعلم وطبيعة عملية التعلم عند القيام بعملية اختيار المفاهيم ومتابعتها من أجل تطوير المنهج وتحسينه.

20 – الاهتمام بتحقيق الترابط في المنهج على المستوى الافقي (التكامل) وعلى المستوى الراسي (التتابع).

21 – تقديم وصف لتنظيم المجتمع المحلي من أجل تطوير المنهج، بحيث يشمل كلا من المصادر الطبيعية والمصادر البشرية التي يمكن الاستفادة منها.

22 – تحديد احتياجات المعلمين ومراعاتها عند تخطيط المنهج وتطويره.

23 – وضع نظام لتبادل المعلومات بين المعلمين انفسهم.

24 – اقتراح وسائل وأساليب من أجل تحقيق التقويم المستمر للبرامج الجديدة.

25 – تحديد المشكلات التي تعوق تحسين المواقف التعليمية التعلمية، والعمل على حلها.

مقومات نجاح المنهج المطور:

يمكن أن نتوقع نجاح المنهج المطور عند تنفيذه أو إنجازه إذا ما توفرت المقومات أو الشروط الآتية:

(أ) إذا شعر المعلمون بأهمية الحاجة إلى المنهج المطور.

(ب) إذا لم يتسم تغيير المنهج بالتعقيد وتم شرحه بوضوح للمعلمين.

(ج) إذا تم توفير المواد التعليمية التي تدعم المنهج المطور للمعلمين القائمين على عملية التنفيذ.

(د) إذا كانت التجارب السابقة أو الأولية للمنهج المطور ناجحة.

(هـ) اذا تحمل مديرو المدارس المسؤولية في تنفيذ أو انجاز المنهج الجديد في مدارسهم بشرط أن يكونوا قد تلقوا التدريب اللازم من قبل.

(و) إذا تم تطوير المعلمين التطوير الكافي من أجل رفع كفاياتهم المختلفة للتعامل مع المنهج المدرسي المطور.

(ز) إذا توفرت ادارة مدرسية قوية ومساندة من جانب المجتمع المحلي للمدرسة.

(ح) إذا تم وضع خطة لعملية الانجاز بعناية بحيث تفيد في متابعة عملية التنفيذ.

(ط) أن يتخذ الاداريون الخطوات اللازمة للقضاء على مشكلات معينة تتعلق بالعبء الزائد الذي قد يقع على المعلمين في مساندة المنهج الجديد أو دعمه.

(ك) أن يتبادل المعلمون الأفكار ويشتركوا في مواجهة المشكلات معاً، وأن يتلقوا مساندة أو دعماً من المشرفين التربويين والاداريين.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل الرابع عشر

يتبين لنا مما سبق، أن عملية تطوير المنهج لا تتوقف عند حد ادخال تعديلات معينة على بعض اجزاء المنهج، بل تشمل كل جوانبه او عناصره من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، ووسائل تعليمية وأنشطة تعلم، وأساليب وأدوات تقويم، وأدلة المعلم، وغير ذلك من أبعاد لها صلة بعملية تنفيذ المنهج واداراته. كذلك يختلف مفهوم التطوير هنا عن مفهوم التغيير حيث

يكون التطوير دوماً نحو الأفضل، كما يتم في العادة بناء على دراسة علمية وعملية دقيقة، بينما قد يكون التغيير نحو الأسوأ. كذلك قد يأتي التغيير عن قصد أو دون قصد نتيجة عوامل أو ظروف خارجة عن إرادة الانسان.

ولا يأتي التطوير من فراغ، بل ينطلق من مبررات عدة، لعل من أهمها وجود قصور معين في المناهج الدراسية الحالية ممثلاً في عدم تحديد فلسفة تربوية واضحة للمنهج، ووجود خلط شائع في تحديد وصياغة المنهج، ووجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية، وظهور قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج، وعدم كفاية النشاط التعليمي التعلمي بالنسبة للمنهج، ووجود قصور في برنامج التقويم، وضعف كفايات أداء المعلم، ووجود معوقات إدارية. هذا بالإضافة الى تطور الأسس نفسها التي ينطلق منها المنهج ممثلة في كل من المجتمع والمعرفة، وكذلك التوقعات المستقبلية التي تبرر تطوير المنهج بالشكل الذي يتلاءم معها.

ومما يجدر بنا ذكره، أن عملية تطوير المنهج تتضمن عدة مهام منها: تحديد فلسفة التطوير وغايته، وصياغة الأهداف وتصنيفها، ورسم خريطة لمحتوى المنهج من أجل تحديد المفاهيم الرئيسية والأهداف العامة والأهداف الخاصة ومحتوى المادة الدراسية بالنسبة لكل صف دراسي. وتفيد تلك الخريطة في تحديد الزيادة أو الحشو الزائد في كل من مجال المنهج حيث يكون الاتساع، وفي التتابع بالنسبة لتنظيم المنهج حيث يكون العمق، هذا بالاضافة إلى انها تفيد في تحقيق الترابط الكلي أو رؤية العلاقة الكلية بين أجزاء المنهج أو عناصره.

كذلك يعتمد التطوير على أسلوب تقدير الحاجات الذي يتضمن جمع معلومات عامة عن المجتمع، وتحديد الخصائص العامة للسكان، وخصائص مجتمع المدرسة، ومتضمنات البرامج والمقررات، و خصائص الهيئة التدريسية، واستراتيجيات التعلم وأنماطه، وبيانات خاصة بالمتعلم، بالاضافة إلى تحديد الامكانيات المتاحة.

وتمثل عملية التطوير مجهوداً تعاونياً، حيث يشترك فيه العديد من الجماعات والأفراد والمؤسسات ممثلة في كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور المثقفين والأعضاء البارزين في المجتمع والاداريين وخبراء المناهج.

كذلك يتأثر تطوير المنهج بعملية صنع القرار أو اتخاذه في مجال السياسة التعليمية من حيث صياغة الأهداف العامة والخاصة، وتحديد الاجراءات والاستراتيجيات في مجال التطبيق الاداري والفني للمنهج. ويشترك جميع المعنيين بأمر تطوير المنهج، في صناعة القرارات الخاصة بذلك.

ومما يجب ذكره هنا، أن التخطيط والتطوير بالنسبة للمنهج عملية متكاملة، حيث يحتاج التطوير إلى التخطيط، كما يحتاج التخطيط الى التطوير بصفة مستمرة في ضوء ما يكشف عنه التجريب الميداني للمنهج المخطط.

وعموماً، فإنه يتم تخطيط المنهج الفعال وتطويره بناء على بيانات واضحة ومحددة بالنسبة لطبيعة المتعلمين المراد تربيتهم، وطبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون، وطبيعة المعرفة المتراكمة اللازمة لتربية المتعلمين.

وهكذا يمكن القول أن عملية تخطيط المنهج وتطويره يجب أن تكون عملية علمية مبنية على قرارات يتم صناعتها واتخاذها في ضوء معلومات وبيانات كافية بالنسبة للمصادر التي يجب أن ينطلق منها المنهج ويؤكدها على كل من المتعلم والمجتمع والمعرفة، وما يترتب على ذلك من تحديد أهداف عامة وخاصة، واختيار تصميم منهجي مناسب، واختيار المحتوى الملائم وتنظيمه، واختيار طرق التعلم والتعليم وأساليبهما، وأوجه النشاط المصاحبة واجراءات التقويم المناسبة.

الفصل الخامس عشر

المنهج المدرسي وتحديات المستقبل

توطئة

أظهرت البشرية عبر العصور قدراً من الإهتمام بدراسة المستقبل، غير أن ثمة محاولات قامت بعملٍ منهجي على نطاق واسع بصدد ذلك الموضوع في الستينيات من القرن العشرين عن طريق قيام عدد من العلماء والباحثين ومراكز البحث العلمي بمحاولة تحديد أسسٍ لعلمٍ جديد يهتم بالبحث في المستقبل مع الإرتباط بخصائص العصر الذي نعيشه متمثلة في تزايد معدلات التغير الإجتماعي، والتأثير الكبير في حياتنا اليومية نتيجة نمو العلم والتكنولوجيا، والسعي من أجل السيطرة على نتائجها، ومحاولة تحديد أساليب التخطيط لمواجهة ذلك.

ويقصد بالمستقبل هنا إدراك الزمان بشكل يوجهنا نحو الغد بكل ما يحمله من تغيرات واحداث وقضايا يمكن تصورها.

وتختلف الشعوب فيما بينها في تصور ذلك المستقبل حيث تدركه الشعوب البدائية – بشكل تخيلي – على انه مماثل لماضيها وحاضرها على إعتبار أن الزمن عندهم زمن دائري، يعود بالفكر إلى حيث بدأ، ولا ينطلق به إلى آفاق رحبة وممتدة. ولذلك تجد ثقافتهم قد أصبحت إستاتيكية أو شبه ثابتة، يكون فيها الصغير نسخة طبق الأصل من الكبير، كما يكون الغد (المستقبل) صورة مماثلة لليوم (الحاضر) الذي هو مشابه للأمس (الماضي).

اما الأمر فهو جد مختلف مع الشعوب المتحضرة المتجددة تجديداً لا يصهر حضارتها ولكنه يثريها، لانها تنظر إلى الماضي بصورة موضوعية متعمقة، لتدرك مدى ملاءمته للحاضر، ثم تتأمل حاضرها وتقومه من اجل تحقيق مستقبل افضل، وهذا يتفق مع الإرتباط القائم بين الأبعاد الثلاثة للزمان (الماضي والحاضر والمستقبل).

وعموماً، فإن البحث في المستقبل يطرح تساؤلاً مهماً على المربين يتمثل في الآتي:

إلى اي مدى يحدد الماضي والحاضر إتجاهات المستقبل وإحتمالاته؟ وعلى اي شكل يكون هذا التحديد؟، فقد استخدم المهتمون بالبحث في المستقبل ادوات عديدة من اهمها التخطيط الذي يعتمد على العقلانية والرشد من جانب وعلى دراسة الإحتمال ومحاولات التنبؤ من جانب آخر.

وينطوي التخطيط على فكرة الإختيار سواء بالنسبة للأهداف المرغوبة أو تعبئة وتهيئة الموارد المطلوبة، ويعني ذلك أن الدراسات المهتمة بالبحث في المستقبل عليها أن تقدم مخططات

مستقبلية بديلة يستطيع أن يختار من بينها المسؤولون عن صنع القرار، ما يتعلق بالتوجه نحو المستقبل ومعايشته بالفعل بعد ذلك. ويعني ذلك، أن الحديث عن تحديد الصياغة التي يجب أن يكون عليها المنهج المدرسي مستقبلاً، يسوقنا إلى نوع من البحوث يعرف بالبحوث التخطيطية التي تستهدف في محصلتها النهائية تخطي الفجوة الثقافية في البناء الإجتماعي بين الجانب المادي والجانب اللامادي في بناء المجتمع أو بين أدوات التكنولوجيا العصرية التي غزت شتى مجالات النشاط البشري، وبين قيم المجتمع وعقائده والمبادىء التي تحكم الأنماط المتنوعة لسلوك أفراده.

ويمكن للبحث التخطيطي وضع إطار للعمل يسهم في عبور الفجوة العصرية أو تقريبها – على الأقل – بين المجتمع المخطط له والعصر الذي يعيشه، وذلك عن طريق تحديد الإستراتيجيات التي تزيد – بشكل علمي – من معدلات الإنجاز في جانب الفكر وجانب العمل داخل المجتمع.

وقد ينطلق البحث التخطيطي في تصوره للمستقبل من إستقراء الماضي بشكل عام والحاضر المعاش على وجه الخصوص، وذلك من أجل إستكشاف أوجه القصور، وتحديد جوانب القوة، والإستفادة من ذلك مستقبلاً، الأمر الذي يمكن معه تفادي العوامل المسؤولة عن أوجه القصور وتدعيم جوانب القوة والتمسك بها مستقبلاً.أي أن المدخل التخطيطي يقوم على تصور ما ينبغي أن يكون عليه المستقبل في ضوء ما هو واقع أو كائن بالفعل.

وعموماً، تتمثل الفكرة المحورية لهذا الفصل في تحديد طبيعة المستقبل وأهم التحديات التي يفرضها على المنهج المدرسي وكيفية إستجابته لتلك التحديات.

ونحن عندما نبحث عن تحديد طبيعة المستقبل الذي يجب أن نواجهه بجرأة وثقة، فان علينا أن نقف على طبيعة العصر الذي يعيشه العالم المتقدم من حولنا كي ندرك موقعنا منه الآن، ثم نفكر في أساليب معينة تساعدنا في محاولة اللحاق بالركب الحضاري العالمي ، من منطلق أن حاضر المجتمعات النامية الآن كان ماضياً لمجتمعات تقدمت، وأن حاضر تلك المجتمعات التي تقدمت يمثل مستقبلاً تنشده المجتمعات النامية.

إذاً ما الفكرة المحورية التي يدور حولها العصر الحالي؟

لقد كتب زكي نجيب محمود حول هذا المعنى بشكل يفيد هذا الفصل في إستعراض روح العصر، أو بقول أدق في إبراز السمة الغالبة على عصرنا الحالي حيث قال فيما معناه:

لكل عصر من عصور التاريخ فكرة كبرى واحدة تسيطر على حياته، فمثلا، سيطرت رسالة الإسلام نفسها على الحياة الثقافية في العصر الاسلامي العربي إبان قرونه الأولى التي هي

فترة الإبداع والقوة، وكانت تلك الرسالة هي الفكرة المحورية التي دارت حولها العقول والقلوب معاً، فما من علم واحد أو فرع من علم إلا وقد ارتبط من قريب أو بعيد بما نزلت به رسالة الإسلام.

ولقد جاءت الحياة الجديدة في العصر الجديد بمحور آخر يجب أن نعطيه من عنايتنا بقدر مانريد أن نعيش في زماننا، وإن زاد إصرارنا على الا نفعل، كانت الخسارة من نصيبنا، وكان الكسب للاعداء، ولا يعني هذا الاتجاه في تصورنا انه على حساب الدين الإسلامي ولكنه يمثل نوعاً من الأخذ بالاسباب.

أما عن الفكرة المحورية الخاصة بعصرنا الحالي فهي فكرة الطامحين الى الاستعانة بالعلم على تسخير الكون، ليزداد الإنسان الحر حرية تضاف الى حريته، تلك الحرية التي تعني قدرة الانسان على التصرف في المجال الذي هو حر فيه. ويوجد فرق واضح بين التحرر من القيود والحرية في العمل. فمثلاً" لقد تحررنا من المستعمر الاجنبي، الا اننا نكسب العلم الذي مكننا من تسخير الظواهر الكونية من الاخرين، أولئك الذين صنعوا بعلمهم وسلطانهم الكثير من الاشياء، واخترعوا وسائل النقل السريع واجهزة الطب، والحاسوب وشبكات الانترنت وغيرها الكثير، وبقينا نحن وأمثالنا متحررين ولكن بغير علم يسخر لنا ظواهر الكون، وبالتالي فنحن لا نشارك في شيء من ذلك الذي صنعه الآخرون إلا بالقليل، مما يجعلنا نشتري منهم ما يسمح لنا بشرائه، وهذا لا يعني أن هؤلاء هم الأفضل على الاطلاق، حيث إن حياة العاملين في الحضارة العلميه الصناعيه التي هي حضارة عصرنا، انما هي حياة تنتج ما تنتجه لكنها في الوقت نفسه تدمر نفسية صانعها-لماذا؟ لان الانسان يريد بفطرته ان يعرف طريقه من أين؟. والى أين؟ فصانع هذه الحضارة العلمية الصناعية مكتوب عليه ان يؤدي عملاً معيناً بشكل آلي مما أفقده القيمة الحقيقية والمغزى العميق لما يؤديه، فأصبح يعاني من القلق والاغتراب واليأس والضجر بصورة جعلت حياته اليومية جحيماً.

وتفسيرنا لهذا كله، أن حياة العصر قد بدأت مع الثورتين الصناعية والتكنولوجية ولا تزال، وذلك من اجل الارتقاء بالجانب المادي في ثقافة ذلك العصر على حساب الجانب المعنوي او الروحي في حياة إنسان هذا العصر.

اي ان ما نريد تاكيده في هذا المقام، انه ليس بالعلم وحده يحيا الانسان حياة طيبةخالية من العلل والامراض النفسيةعلى وجه الخصوص، ذلك لأن المجتمع الذي يعيش عصره بمنطق العلم التطبيقي او التكنولوجيا فقط دون الإهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية التي طرحها الدين الحنيف، يتقدم في حياته مادياً ويتخلف روحياً ومعنوياً، وهذا هو حال الدول المتقدمة في ذلك

العصر، ولا أدلّ على ذلك من إرتفاع نسبة الاصابة بالأمراض النفسية فيها بشكل عام عن الدول غير المتقدمة في ذلك المضمار.

تحديات المستقبل:

لقد فرض العصر الحالي – بإيقاعه السريع في كل مجالات الحياة – تحديات عديدة، ويجب على المنهج المدرسي أن يستجيب لها، في ضوء الوصول إلى مستقبل أفضل منشود. ومن أهم هذه التحديات ما يأتي:

اولاً: تحدي النمو السريع للمعرفة:

يشهد العصر الحالي الذي نعيشه تقدماً رهيباً في المعرفة، التي تضاعفت لأول مرة بعد 1750 سنة، وتضاعفت في المرة الثانية بعد 150 سنة (اي عام 1900م)، ثم للمرة الثالثة بعد 50 سنة (أي عام 1950م) ثم بعد عشر سنوات في المرة الرابعة (اي عام 1960م) واخذت تقل المدة الزمنية في التضاعفات القادمة للمعرفة بعد ذلك ولا سيما بعد ظهور الإنترنت والقنوات الفضائية الكثيرة جداً والمتنوعة منها والمتخصصة.

ونتيجة للتجدد والتطور في هياكل المعرفة والنمو الذي يطرأ عليها يوماً بعد آخر، لم تعد المعارف التي تزودت بها اجيالنا في المؤسسات التعليمية قابلة للإستخدام والتطبيق لفترة طويلة في المستقبل.

إن مثل هذا التحدي يطرح تساؤلات عديدة بالنسبة لتخطيط المناهج الدراسية وتنظيمها منها: ما نوع المعرفة التي يجب أن تقدمه المناهج الدراسية للمتعلمين؟ وكيف يتم تقديم أو معالجة المعرفة في الكتب المدرسية؟ وما انسب الأساليب اللازمة للتفاعل مع المعرفة؟ وما معيار الحكم على مدى إستفادة المتعلمين من تلك المعرفة؟. إن ما تقدم، يفرض علينا مراعاة الجوانب الآتية:

1- أمام التراكم المعرفي الهائل هذا، فإنه يجب أن نختار او ننتقي من المعرفة انسبها أو اصلحها لعصرنا، بما يخدم قضايا ومشكلات التنمية بشتى صورها من جانب، وأن ننتقي من المعرفة ما يعين المتعلم على فهم الجوانب الإيجابية في ثقافة العالم من حوله.

2- يجب أن يُعطي المسؤولون عن تخطيط مناهجنا الدراسية وزناً اكبر لمعرفة العصر الذي يعيشون فيه، بمعنى أن تزداد مساحة المعرفة المستحدثة والعصرية في شتى المجالات داخل محتوى الكتب الدراسية على أن يراعى في ذلك مستوى تفكير المتعلم وإدراكه للامور المختلفة المتعلم.

3- يجب معالجة المعرفة داخل الكتب الدراسية بشكل يستثير تفكير المتعلم، وأن تكون موجهة له بلغة المخاطب وبأسلوب يقوم على الإقناع أو التبرير المنطقي لما هو مكتوب.

4- يجب الإبتعاد عن التلقين الذي يُلغي تفكير المتعلم ويجعله مستقبلاً للمعلومات وحافظاً لها وليس صاحب عقل مستنير ينشط ويبحث ويستكشف ويبدع. لذا يجب التركيز في التدريس على الطرق الحديثة مثل الإكتشاف والإستقصاء والحوار وأسلوب حل المشكلات والتعلم الذاتي والتعلم باستخدام الحاسوب وشبكة الانترنت، وذلك من أجل تنمية التفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي أو الإبتكاري لدى التلاميذ على المدى الطويل.

5- ضرورة التركيز على النشاط المصاحب للمنهج المدرسي وبصفة خاصة ذلك النوع من النشاط الذي يساعد المتعلم على الإطلاع والبحث، وعمل مجلات ثقافية ومشاريع بحثية قصيرة متنوعة، وعمل ملخصات، وتدوين ملاحظات، خاصة وأن وقت الحصة لا يسمح بتقديم المزيد.

6- ضرورة الإهتمام بإكساب المتعلم مهارات القراءة السريعة والصحيحة Speed Reading من اجل أن يساعده ذلك على متابعة الجديد في عالم المعرفة.

7- ضرورة تركيز أسئلة الكتب وأسئلة الإختبارات المدرسية، على قياس العمليات العقلية العليا في التفكير ولا تقتصر على قياس عملية الحفظ أو الإسترجاع. وبمعنى آخر، فإنه يجب تقويم المتعلم في المعرفة التي تفاعل معها، كي نطمئن إلى انه إستفاد منها أو اكتسب مهارات عقلية منها أفضل من تقويم المعرفة في المتعلم لنقف على الكم المعرفي الذي إستوعبه، بصرف النظر عن الإستفادة منه. وعموماً، فإنه يجب أن تهتم مناهجنا الدراسية العربية بمبدأ الكيف فيما تقدمه من معارف أو معلومات للمتعلمين، خاصة وأن هناك شكوى – لا تحتاج إلى دليل أو إثبات – من كثرة الموضوعات المقدمة للمتعلمين في المراحل التعليمية دون مبرر أو حجة تؤكدها.

إن الإهتمام بمبدأ الكيف في المعرفة المقدمة للمتعلمين الآن أنسب وأصلح من مبدأ الكم، لان المعرفة سريعة في نموها ولن نلاحقها بالإهتمام بعدد الموضوعات التي تطرحها، ولكن العبرة بنوعية تلك الموضوعات وملاءمتها لواقعنا وظروفنا.

لهذا كله، فإننا مع الرأى القائل بأن حجر الزاوية فيما يخرج تعليمنا من مشكلة هو أن ندرب المتعلم في كل مراحل تعليمية، وفي كل مادة يتعلمها، وفي كل درس يأخذه، على كيفية البحث وراء الكلمات التي يراها أو يسمعها ولا يقف عندها .. ولتكن المادة الدراسية ما تكون، فهي مطالبة بأن ترشد من يتعلمها إلى ما يفعله وكيف يفعله في عالم الأشياء.

وباختصار، يمكن القول بالنسبة لقضية تحدي النمو الهائل للمعرفة، بأنه يجب على مخططي المناهج المدرسية ومنظميها مراعاة الآتي:

(أ) تقليل الكم المعرفي في كل مادة دراسية والتركيز على المعرفة الحديثة والمعاصرة في مجال المادة الدراسية، مع زيادة الأنشطة والتمارين والمشاريع البحثية المختلفة ذات الطابع الفردي تارة والجماعي تارةً أخرى.

(ب) تجميع المواد الدراسية في مجالات متشابهة مثل العلوم، والرياضيات، والدراسات الإجتماعية والإنسانيات، واللغات وغيرها مع تنظيم كل مجال في منهج متكامل يحقق وحدة المعرفة (منهج المجالات الواسعة ومنهج الوحدات)

(جـ) إستخدام اسلوب التدريس بالفريق لأنه يناسب منهج المجالات الدراسية، وإختصار عدد الحصص الخاصة بمواد المجال الواحد إلى أقل مما هو عليه، مع تخصيص نسبة من الوقت الكافي للتعلم.

(د) إعداد المعلم وتدريبه على كيفية التعامل مع مثل ذلك الموقف الجماعي في التدريس.

ثانياً: تحدي القيم:

يتعرض عالمنا العربي والاسلامي من وقتٍ لآخر إلى تيارات معادية تهدد قيمنا الروحية والأخلاقية. ويقصد بالتيار المعادي مجموعة القيم المتناقضة مع هوية الإنسان العربي والتي تسعى إلى تحطيم مجموعة القيم والتقاليد التي تحدد معالم الشخصية العربية الإسلامية، وتمنحها طابعاً متميزاً له سماته الخاصة. كما أن التيار المعادي يستهدف توسيع الفجوة بين الأجيال بشكل ينجم عنه صراعاً يقوض جوانب التماسك الإجتماعي، وينمي الفردية، ويضعف الولاء الإجتماعي، كما أن التيار المعادي يؤكد الإتجاهات الغيبية ويعارض العقلانية، ويدعو إلى التسيب والتطرف في الفكر والسلوك والعقيدة، ويشجع هجرة العقول المستنيرة والقوى العاملة المدربة التي انفق عليها المجتمع واعدها من أجل الإسهام في خدمة قضايا التنمية، اضف إلى ذلك وجود المعيار المادي في حياتنا بشكل يجعل الأفراد يعملون على تقييم كل المواقف والمفاضلة بينها وفقاً لذلك المعيار في المقام الأول.

إن مثل تلك التيارات المعادية لنا تفرض تحدياً قيمياً يجب أن يستجيب المنهج المدرسي له، وذلك من خلال التركيز والتاكيد على قيمنا الخلقية والروحية وجعلها إطاراً عاماً يتم تقديم المواقف التعليمية ومعالجتها من خلالها.

وهنا تبرز الحاجة إلى الإهتمام بالمجال الوجداني بالنسبة لأهداف المنهج من قيم وإتجاهات وميول وأوجه تقدير مرغوب فيها، وأن تجعل لها نصيباً في تقويم العائد التعليمي لدى المتعلمين دون أن نقتصر فقط في تقييمهم على قياس الكم المعرفي الذي حفظوه، وإلا فما معنى قولنا أن المنهج المدرسي يستهدف إكساب المتعلمين خبرات تربوية تسهم في تنمية جميع جوانب الشخصية (معرفية، ووجدانية ومهارية حركية ... الخ).

نعم إن المدخل إلى المتعلم في مناهجنا المدرسية يتمثل بصورة عامة في المعرفة، ولكن أي نوع من المعرفة؟ ! إن المعرفة المقدمة للمتعلمين يجب أن تكون موجهة ومحملة بقيم مقصودة لتاكيدها لديهم بشرط ألا تتعارض مع ما تنادي به شريعتنا السمحاء.

كذلك يجب أن تهتم مناهجنا الدراسية بتنمية الوعي لدى المتعلمين بحقيقة الصراع الايديولوجي والتيارات الفكرية المسمومة، وذلك عن طريق عقد الندوات واللقاءات مع أهل الفكر والرأي، بالإضافة إلى ما يمكن أن يقوم به المعلم من توعية وإرشاد للمتعلمين، تساعدهُ في ذلك الإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة.

كذلك ينبغي الإهتمام بتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، ذلك النوع مُن التفكير الذي يحمي صاحبه من الأنقياد الأعمى دون تدبر أو تمعن أو رؤية للتيارات الفكرية المعادية لنا، كما يجب توعيتهم بما يدور حولهم من مواقف في المجتمع قد تكون وسائل الإتصال الجماهيري كالإذاعة والتلفاز والصحافة والسينما وغيرها مسؤولة عنها وذلك عن طريق ما تقدمه من برامج تتطلب الوعي الدائم. كذلك يجب أن يسهم الكتاب المدرسي في تأكيد القيم والعادات الإيجابية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى تدريبهم على تحليل المواقف وتقييمها من خلال التمارين والأسئلة التي يقدمها لهم.

ثالثاً: تحدي الإنتاج:

إن تحقيق تقدم مجتمنا العربي الإسلامي ومحاولة اللحاق بركب الحضارة العالمية لا يتأتى إلا بالتركيز على عملية الإنتاج ذاتها، والعمل على رفع معدلاته، وإستثمار مصادر الثروة والطاقة الموجودة في بيئاتنا، وتوفير العمالة اللازمة لشتى جوانب الإنتاج.

ولا أحد ينكر أهمية العامل البشري في تلك القضية، لأنه المخطط والمنفذ لها. والتعليم وفقاً لهذا المنظور يُعد إستثماراً بشرياً، بمعنى أن ينفق على أفراده من أجل تعليمهم بشكل يعود عليهم وعلى مجتمعهم بأكثر مما أنفق من أموال.

لذا، ينبغي أن يستجيب المنهج المدرسي لتلك القضية وذلك من خلال الآتي:

1- التخطيط الإقليمي أو اللامركزي ولا سيما بالنسبة للمواد الدراسية في المنهج والتي لها علاقة بالبيئة، بحيث تبرز المناهج أهم مصادر الثروة الموجودة في بيئات المتعلمين مع طرح موضوعات عديدة حولها، خاصة وأن مجتمعنا يتسم في تركيبه بالتنوع البيئي والوظيفي أو المهني من رعوي، إلى زراعي، إلى صناعي، إلى تجاري، إلى سياحي.

2- تحقيق الإنفتاح على البيئة التي يتواجد بها المتعلمون من أجل إدراك ما فيها من مصادر للثروة يمكن استغلالها من خلال عملية الإنتاج وتدريب التلاميذ عليها والإستفادة من الخبراء المتخصصين في ذلك.

3- الإهتمام بمنهج المشروعات الذي يدور حول خدمة البيئة المحلية والعمل على تحقيق مشاركة المتعلمين في القيام بها مع تشجيعهم على ذلك عن طريق صرف المكافآت المادية الرمزية أو شهادات التفوق والتقدير المعنوية.

4 – توعية المتعلمين منذ الصغر بأهمية توسيع الرقعة المزروعة وكيفية تحقيق ذلك عن طريق استيعاب وسائل التكنولوجيا الزراعية الحديثة القائمة على غزو الصحراء، واستصلاح الأراضي البكر بمحاصيل تناسبها وتتلاءم مع الظروف المناخية الحارة جداً خلال فصل الصيف والباردة في فصل الشتاء، واستخدام وسائل التنقيط والأسمدة الكيماوية، بالاضافة إلى إكساب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو العمل اليدوي الزراعي المنتج.

5- ضرورة توعية المتعلمين بأهمية الانتاج الصناعي في رفع المستوى الاقتصادي لأبناء المجتمع العربي، وذلك عن طريق الأخذ بالتقنية المتطورة في مجال الصناعات الكيماوية والاستخراجية والغذائية والتحويلية وصناعة الأجهزة والأدوات والآلات والسيارات والطائرات والقطارات ضمن مقاييس الجودة العالمية ISO من اجل اللحاق بالدول المتقدمة، مع توضيح أن مثل هذا الأمر لا يكون إلا بالتكامل الاقتصادي العربي في سوق موحدة كما يحدث للتكتلات الاقتصادية العالمية المنتجة الكبرى مثل الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة واليابان والصين وروسيا وغيرها.

رابعاً: تحدي التفكير العلمي:

حيث نجد أن عصرنا يتسم بعصر العلم والتكنولوجيا، ولا مكان لمجتمع يعيش في هذا العصر دون أن يأخذ التفكير العلمي اسلوباً لحياته، ومن ثم يفرض هذا النوع من التفكير تحدياً على النظام التعليمي بشكل عام والمنهج المدرسي على وجه الخصوص، بحيث تستجيب له بصورة جادة وعملية خاصة، وأن المناهج الحالية تسهم في تعطيل قوى الفكر لدى المتعلمين، حيث يكون جل تركيزها على عملية الحفظ والإستظهار وإتخاذها معياراً للحكم على نجاح المتعلم وتفوقه. وهذا يكون المتفوق في ظل نظامنا التعليمي الحالي هو الأكثر قدرة على الحفظ وليس الأكثر قدرة على إستخدام الفكر بصورة علمية، والإسهام في تحقيق تقدم المجتمع.

لذا، فإنه يجب إعادة النظر في كيفية تقديم المادة العلمية للمتعلم بحيث تكون بشكل يستثير تفكيره من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال أو تشغيل الفكر فيها. كذلك يجب أن يبتعد المعلم في معالجته لمادته الدراسية عن طريق التلقين، وأن يفسح المجال لطرق أخرى مثل: الاكتشاف والمناقشة وحل المشكلات والإستقصاء؛ لأن مثل تلك الطرق تكسب المتعلم مهارات التفكير العلمي. ومن جهة أخرى، فإنه يجب ان يضع التقويم إعتباراً لقياس عمليات التفكير ومهاراته عند الحكم على مدى إستفادة المتعلم من المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.

وأمام هذه التحديات الكثيرة التي تفرض نفسها على المنهج المدرسي، سواء تحديات داخلية تتعلق بالإسهام في تحقيق الإنتماء الحقيقي للوطن عن طريق تأكيد سمات الشخصية العربية الإسلامية لدى المتعلمين من أصالة وتدين وعمل وإعتدال وغيرها من جهة، أو تحديات خارجية تتعلق بتحقيق الإنتداء للعصر من حيث الإسهام في مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي وحماية الأفراد من الغزو الفكري والتيارات المعادية وغيرها من جهة ثانية.

خامساً: تحدي العولمة والارهاب وسياسة القطب الواحد:

لا شك أن انهيار امبراطورية الاتحاد السوفيتي الشيوعية في أوائل عقد التسعينيات من القرن العشرين وسيطرة الولايات المتحدة الامريكية على رأس المعسكر الرأسمالي العالمي، قد أدى إلى زيادة قوة اقتصاديات السوق وانهيار الكثير من القوى الاشتراكية التي كانت تفرض نفسها بقوة ليس على حياة الناس فحسب، بل وعلى المناهج المدرسية لأبنائهم التي كان يغلب عليها الطابع الاجتماعي في الأهمية بدلاً من الطابع الفردي.

وفي ظل ظهور التكتلات الاقتصادية العملاقة في العالم كالاتحاد الأوروبي واليابان والصين والولايات المتحدة وروسيا ومناطق النمور الآسيوية الاقتصادية مثل سنغافورة وماليزيا وأندونيسيا، اصبحت تتجاذب بقية دول العالم الأخرى قوى هذه التكتلات، بحيث تسعى الدول النامية والفقيرة الى الانضمام الى هذا التكتل أو ذاك، أو الى الحصول على معونات منها على الأقل. ولكن هذا لا يتم في العادة دون شروط تفرض على تلك الدول كالأنضمام الى منظمة التجارة العالمية GAT وفرض اقتصاديات السوق الحُر، والخضوع إلى مطالب البنك الدولي الذي تسيطر عليه الدول العظمى الغنية مالاً والقوية سلاحاً ونفوذاً. مثل هذه الشروط والمطالب تصل الى حد التدخل في شؤون المناهج المدرسية كي يتم التخلص من موضوعات لها علاقة بالاشتراكية وتثبيت متطلبات اقتصاديات السوق الحرْ الرأسمالي بدلاً منها، وفتح الأسواق دون أية قيود جمركية.

وعند ظهور ما يسمى بظاهرة الارهاب التي نجمت عن الظلم للشعوب الضعيفة والفقيرة بسبب رغبة الدول القوية فرض احتلالها وهيمنتها عليها بما يسمي بارهاب الدولة وحدوث رد فعل الشعوب الضعيفة للدفاع عن قيمها وتراثها واوطانها ومعتقداتها، فقد سادت الحروب في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين كي تشمل ثلاثة حروب في منطقة الخليج العربي ورابعة في افغانستان وخامسة في البلقان وسادسة في الشيشان وسابعة في كشمير وثامنة في تيمور الشرقية بشرق اندونيسيا وتاسعة وهي مستمرة منذ وقت طويل في فلسطين، مما جعل هذه الحروب في مناطق اسلامية بالدرجة الأساس، حتى اتهمت سياسة القطب الواحد المتمثلة في الولايات المتحدة وحلفائها، المسلمين بالارهاب وليس بالدفاع عن النفس، ووصفت سياسات الاحتلال للعراق وافغانستان بالتحرير، وطولبت كثير من الدول

بضرورة تغيير مناهجها الدراسية كي تتلاءم مع متطلبات سياسة القطب الواحد، وأن تخفف من التركيز على القيم الاسلامية المتعلقة بالدفاع عن حرية الأوطان وتربية الأجيال تربية إسلامية تقوم على الفضائل والعمل المثمر واحترام الآخرين ما داموا يحترمون المسلمين ويقدرون تراثهم وقيمهم وعاداتهم العريقة، إلا أن ذلك يتعارض مع أبسط فلسفة المجتمع الاسلامي الذي يحافظ على قيمه الاصيلة والدفاع المشروع عن النفس ونبذ قتل الأبرياء.

تعقيب من مؤلفي الكتاب على الفصل الخامس عشر

أمام كل هذه التحديات الأربعة لمستقبل التربية بعامة والمناهج المدرسية بخاصة، فإنه سؤالاً مهماً يطرح نفسه ويتمثل في الآتي: ما الحل؟ وخاصة إذا ما أردنا أن نكون صادقين مع أنفسنا ومخلصين فيما نقول أو نفعل، دون أن نخشى في الحق لومة لائم، فإننا لا بد أن نقول:

إن الحل يكمن في الإلتزام بالتعاليم السماوية، فإذا أردنا أن نتغير نحو الأفضل فلا بد وأن نغير من أنفسنا أولاً مصداقاً لقول الله عز وجل:

(إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم) [1] كما أمرنا سبحانه وتعالى بإتباع صراطه المستقيم حيث قال: (وأن هذا صراطي مستقيماً فاتبعوه، ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون) [2]. وما يعاني منه بعض الناس من إضمحلال القيم وتفشي مشكلات كثيرة يرجع بالدرجة الأساس إلى ضعف الإيمان وقلة الإلتزام بالقيم الدينية في كل مواقف الحياة. ولنتأمل الآية الكريمة التي تقول: (ظهر الفساد في البر والبحر بما كسبت أيدي الناس ليذيقهم بعض الذي عملوا لعلهم يرجعون) [3].

فلكي نتغلب على الشر، فلا مفر من الرجوع إلى الله والإلتزام بأوامره، لأن هذا الإلتزام سيكون سبيلنا إلى التقدم والرخاء، وذلك مصداقاً لقول الله عز وجل: (والبلد الطيب يخرج نباته بإذن ربه، والذي خبث لا يخرج إلا نكداً، كذلك نصرف الآيات لقوم يشكرون) [4] ، كذلك قوله عز وجل من قائل: (ولو أن أهل القرى آمنوا وأتقوا لفتحنا عليهم بركات من السماء والأرض ولكن كذبوا فأخذناهم بما كانوا يكسبون) [5] ولنأخذ العظة والعبرة مما ضرب الله لنا من أمثلة حيث قال سبحانه وتعالى: (وضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغداً من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون) [6]. لقد طُلبَ منا أن نعمل مصداقاً لقول الحق تبارك وتعالى: (وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) [7]. ولكن احداً لا يعمل وفقاً لهذا المعنى، اي يؤدي عمله وهو يعلم أنه يبتغي مرضاة الله فيتقن ما يقوم به من أعمال ليس من أجل الأجر المادي في المقام الأول أو

(1) سورة الرعد ، اية (11) (2) سورة الانعام، اية (153) (3) سورة الروم، اية (41)
(4) سورة الاعراف، اية (58) (5) سورة الاعراف، اية (96) (6) سورة النحل، اية (112) (7) سورة التوبة، اية (105)

بين العامل المتدين والعامل غير المتدين، فالأول يعطي ويقدم دون أن ينتظر الجزاء المادي، أما الثاني فيعمل مقابل الأجر المادي أولاً وأخيراً. وهذا الإلتزام ضرورة حتمية تفرضها ظروفنا الحالية، فنحن دول نامية لن نعطي العامل أياً كان موقعه، نفس ما تعطيه الدول المتقدمة.

إذاً يجب أن نعمل على تنمية الوازع الديني والضمير الخلقي، ذلك الذي يدفع صاحبه للعمل والإخلاص فيه عن رضى وإقتناع إبتغاء مرضاة الله.

وفي رأينا الشخصي ونحن نتصور المستقبل وقد تحقق لدى صاحبه الوازع الديني والخلقي، فسوف يؤدي المعلم رسالته وهو يرعى الله فيما يقوم به، وسوف يقبل المتعلم على دروسه بكل جد وإخلاص وإجتهاد، من منطلق إن طلب العلم فريضة وجهاد على كل فرد.

وإذا ما نما الوازع الديني والضمير الخلقي لدى الأفراد، فسوف يختفي الغش والإستغلال وشتى صور الشر في المستقبل.

وإذا نجح التعليم من خلال المواقف التربوية التي يتضمنها المنهج المدرسي في تقوية الوازع الديني والضمير الخلقي لدى المتعلمين، فسيكون ذلك دافعاً لتحقيق التنافس والتقدم بكل المقاييس، ولنذكر قول الله عز وجل في هذا المقام:

(ولقد كتبنا في الزبور من بعد الذكر أن الأرض يرثها عبادي الصالحون، إن في هذا لبلاغاً لقوم عابدين) [8]، وكذلك قول الله سبحانه وتعالى (وعد الله الذين آمنوا منكم وعملوا الصالحات ليستخلفنهم في الأرض كما استخلف الذين من قبلهم وليمكنن لهم دينهم الذي إرتضى لهم وليبدلنهم من بعد خوفهم أمناً) [9]

وعندما نقول إن الحل يكمن في الدين الإسلامي؟ فليس ذلك دعوة ضد أصحاب الديانات الأخرى مصداقاً لقوله تعالى: (لكم دينكم ولي دين) [10] كما أنه ليس ثمة أي إكراه في الدين بين بني البشر، بعد أن تبين الرشد من الغي. كما أن إتخاذ الدين الإسلامي منطلقاً في تحديد الإطار العام للمناهج سيكون على المدى الطويل في صالح المسلم وغير المسلم ؛ لأن كل فرد – مستقبلاً – سيعمل وسينعم في جو من السلام الإجتماعي، بعيداً عن الطائفية؛ لأن الدين الإسلامي دين التسامح وعدم التعصب ويستهدف خير الجميع.

وأغلب الظن أن مظاهر التطرف الديني في بعض المجتمعات ما هي إلا رد فعل لإبتعاد النظم التربوية عندهم عن المصادر الدينية التي كانت ترتوي منها من قبل. فأخذ الشباب يبحثون عن المثل العليا، وتبين لهم أن أصحاب الفلسفات المعاصرة لم يتمكنوا من حل المشكلات التي وعدوا بحلها، فاتجهوا بفطرتهم إلى الدين الإسلامي وطالبوا بالعودة إلى القيم الإسلامية السمحة، لكي تحل محل القيم التي كانت السبب في تدهور المجتمعات وتخلفها.

(8) سورة الأنبياء ، آية (105) (9) سورة النور، آية (55) (10) سورة الكافرون، آية (6)

فثار الشباب ووقعوا فريسة للتعصب الديني الزائد ومظاهر الغلو والتطرف الذي ينهى عنه الله ورسوله من قتل للأطفال والشيوخ والنساء من وقت لآخر في بعض المناطق.

ولقد عاش هؤلاء منذ فترة طويلة في فراغ ديني، نتيجة للنظام التربوي الذي نشأوا عليه، وأنتهى بهم هذا الفراغ الديني إلى الشعور بالضياع والقلق وفقدان الأمن النفسي، فتفرقت بهم السبل وأثرت عليهم تيارات الإنحراف المختلفة سواء أكانت تيارات دينية متطرفة أم تيارات ملحدة مدمرة.

والدعوة الدينية هنا ليست ضد العلم، حيث لا ثنائية بين الدين والعلم، تلك الثنائية التي تعني الإنفصال والتعارض بينهما. فالدين الإسلامي ينادي بطلب العلم، حيث كانت أول كلمة نزلت في القرآن الكريم هي (إقرأ) دعوة إلى العلم والمعرفة والبحث والتمحيص.

لذا، يجب تبني الدعوة إلى أسلمة التربية ووضعها موضع التطبيق الفعلي في المواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج المدرسي، إتفاقاً مع الراي القائل: (إن المجتمع عندما يريد تنشئة إنسانية منذ لحظة الميلاد فإنه لا بد أن يستند في ذلك إلى (نموذج) أو (صورة مثالية) تمثل ما ينبغي أن يكون عليه هذا الإنسان).

لكن من الذي يضع هذه الصورة النموذجية؟ فلقد حاول كثير من المفكرين والفلاسفة أن يضعوا هذه الصورة منذ آلاف السنين، فهل إستقرت البشرية على جهد من هذه الجهود؟ لا نعتقد ذلك . ولكن لماذا يا ترى؟.

الجواب: لأن ما يصلح لزمان لا يصلح لآخر، وما يصلح لمجتمع، لا يصلح لآخر، والمفكر في جهده الفكري ظهر من حيث لا يدري ضمن إطار الزمان والمكان الذي يعيش فيه. ومن هنا فربما صلح مشروع أفلاطون للحضارة اليونانية في أثينا فيما قبل الميلاد، لكنه لا يصلح ولم يصلح في أي مكان أو أي زمان آخر.

ولربما صلح جون ديوي في الولايات الأمريكية في أوائل القرن العشرين، لكن ذلك لا يعني صلاحيته في بلاد أخرى أو أزمنة سابقة أو لاحقة ... وهكذا؟

فما المخرج إذن؟ إن الذي أنشأ شيئاً، هو الأعلم بما يصح ولا يصح له، أليس هذا منطقاً علمياً؟ فإذا كنا نؤمن بأن الله هو الخالق الأوحد، يكون هو الأعلم بما يصلح لتنشئة هذا الإنسان المخلوق على هذا النحو أو ذاك، ويكون كتابه (القرآن الكريم) بالتالي هو الذي يُشكل (النموذج) الذي لا بد من محاولة ترجمته واقعاً في سلوك الإنسان.

وتربية الإنسان، ليست مجرد تزويده بكم من المعرفة قل أو أكثر، صغر أو كبر، ولكنها بالدرجة الأولى، نسق من القيم يسهم في تشكيل الضمير أو الوازع الداخلي الذي يكون ضابطاً – للسلوكيات لديه. كذلك يجب أن يكون النسق القيمي معياراً يوجه إختياراتنا في العلوم وكيفية معالجتها وتقديمها للمتعلم. ومن هنا كان من الضروري الأخذ بخصائص المنهج الإسلامي في تنظيم مناهجنا المدرسية.

مراجع الكتاب

أولاً - المراجع العربية:

(1) القرآن الكريم.

(2) الأحاديث النبوية الشريفة.

(3) ابراهيم بسيوني عميرة (1987). المنهج وعناصره. الطبعة الثانية. القاهرة: دار المعارف.

(4) إبراهيم مدكور (1979). دراسات فلسفية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

(5) إبراهيم وجيه محمود (1987). التعلم: اسسه ونظرياته وتطبيقاته. الطبعة الأولى. القاهرة: دار المعارف.

(6) ابو الحسن الندوي (1980). التربية الإسلامية الحرة. بيروت: مؤسسة الرسالة.

(7) احمد بلقيس وزميله (1987). "الاختبار التحصيلي، منطلق للتشخيص والعلاج" مجلة المعلم والطالب، العدد الأول.

(8) احمد حسن حنورة وشفيقة إبراهيم عباس (1996). العاب الطفل ما قبل المدرسة. الكويت: مكتبة الفلاح.

(9) احمد حسين اللقاني (1982). المناهج بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثانية القاهرة: دار الكتب.

(10) احمد زكي صالح (1988). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة عشرة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(11) احمد عباس (1987). "تقويم نمو الطلاب في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم في المرحلة الإعدادية، مجلة المعلم والطالب، العدد الأول، 1987.

(12) احمد عزت راجح (1987). اصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.

(13) احمد محمود الخطيب (1987) "التعلم والدوافع الإنسانية" أربد / الأردن. منشورات مركز البحث والتطور التربوي بجامعة اليرموك (النشرة رقم 169).

(14) احمد محمود الخطيب (1987). "التطبيقات التربوية لنظريات التعلم". إربد / الأردن: منشورات مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة اليرموك (النشرة رقم).

(15) احمد محمود الخطيب (1988). "اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبة التعليم العام" المجلة العربية للتربية، المجلد الثامن، العدد الأول، مارس (آذار) 1988.

(16) إسحق احمد فرحان وآخرون (1980). نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية. عمان: مطابع وزارة الأوقاف والمقدسات والشؤون الإسلامية.

(17) إسحق احمد فرحان وزميلاه (1984). المنهاج التربوي بين الاصالة والمعاصرة. عمان : دار الفرقان.

(18) إسحق احمد فرحان وآخرون (1994). تخطيط المناهج وتطويرها. مسقط. وزارة التربية والتعليم والشباب.

(19) إسحق احمد فرحان وزميلاه (1984). تعلم المنهاج التربوي: انماط تعليمية معاصرة. الطبعة الأولى، عمان: دار الفرقان.

(20) آمال صادق وفؤاد ابو حطب (1984). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

(21) إمام عبد الفتاح إمام (1977). مدخل إلى الفلسفة: القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

(22) انور الجندي (1980). مُعْلَمه الإسلام. بيروت: المكتب الإسلامي.

(23) بنجامين بلوم وآخرون، وترجمة محمد الخوالدة وصادق عودة (1985). نظام تصنيف الأهداف التربوية: تصنيف الغايات التربوية في المجال المعرفي: الكتاب الأول. جدة: دار الشروق.

(24) بوتومور، وترجمة محمد الجوهري ورفاقه (1983). تمهيد في علم الاجتماع. الطبعة السادسة. القاهرة: دار المعارف.

(25) بور منسن وآخرون، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة (1993). اسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. الكويت: مكتبة الفلاح.

(26) توفيق أحمد مرعي (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. عمان دار الفرقان.

(27) توفيق أحمد مرعي ومحمد الحيلة (2000) . المناهج التربوية الحديثة. عمان : دار المسيرة.

(28) توفيق الطويل (1976). اسس الفلسفة. القاهرة: دار النهضة العربية.

(29) جابر عبد الحميد جابر (1989). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. الكويت دار الكتاب الحديث.

(30) جابر عبد الحميد جابر (1984). علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية.

(31) جابر عبد الحميد جابر (1982). مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.

(32) جودت أحمد سعادة (1982). "الأهداف التعليمية للدراسات الاجتماعية وتطبيقاتها على المجال المعرفي" مجلة العلوم الاجتماعية، السنة العاشرة، العدد الرابع، كانون أول (ديسمبر).

(33) جودت أحمد سعادة (1983). "دور المفاهيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية" مجلة الباحث، السنة الخامسة، العدد السادس والعشرون – آذار (مارس) – نيسان (ابريل) 1983.

(34) جودت أحمد سعادة.(1983) "الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية العربية". المجلة العربية للعلوم الإنسانية، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر، صيف 1983.

(35) جودت أحمد سعادة (1983). تطوير مناهج وطرق تدريس الجغرافيا. عمان: مؤسسة الرأي.

(36) جودت أحمد سعادة (1984). "تطبيق الحقائب التعليمية في ميدان الدراسات الاجتماعية" مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.

(37) جودت أحمد سعادة (1986). "تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام الأردنية، مجلة شؤون اجتماعية. السنة الثالثة، العدد الثاني عشر، ديسمبر (كانون أول).

(38) جودت أحمد سعادة (1986). "أهداف ومنهجية للدراسات الاجماعية" مجلة الباحث. السنة الثامنة، العدد الرابع والأربعون، تشرين أول (اكتوبر)، كانون أول (ديسمبر).

(39) جودت أحمد سعادة وقاسم بدر وغازي خليفة (1986). "اختبار فعالية المشاغل التربوية في القدرة التصنيفية للأهداف التدريسية والاحتفاظ بها عند طلبة الجامعة" المجلة التربوية، المجلد الثالث، العدد الحادي عشر" ديسمبر (كانون أول).

(40) جودت أحمد سعادة وغازي خليفة (1987). "تطبيق تصنيف كراثول للمجال الانفعالي وتصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي على الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية". المجلة العربية للتربية، المجلد السابع، العدد الأول، مارس (آذار).

(41) جودت أحمد سعادة (1987). "أثر شكلية تزويد طلاب الصف الأول الثانوي بالأهداف السلوكية، في تحصيلهم واحتفاظهم بمادة الجغرافيا، حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية" مجلة دراسات الصادرة عن الجامعة الأردنية المجلد الرابع عشر، العدد الخامس، أيار (مايو).

(42) جودت أحمد سعادة (1984). "الخبرات التعلمية في مناهج الدراسات الاجتماعية". مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الرابعة، العدد الحادي عشر.

(43) جودت أحمد سعادة وجمال اليوسف (1988). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل.

(44) جودت أحمد سعادة (1990). مناهج الدراسات الاجتماعية. الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.

(45) جودت أحمد سعادة (1990) ". صياغة الأهداف التعليمية في مختلف المواد الدراسية" مجلة رسالة التربية، العدد الثامن، اكتوبر (تشرين أول)

(46) جودت احمد سعادة (2001). صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية: كتاب الخمسة الاف هدف. عمان : دار الشروق.

(47) جودت احمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الطبعة الثالثة. الكويت: مكتبة الفلاح.

(48) جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم (2001). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها . عمان: دار الشروق.

(49) جودت احمد سعادة (2003) . تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية. عمان: دار الشروق.

(50) جورج غازدا وريموند كورسيني، وترجمة علي حسين حجاج (1983). نظريات التعلم: دراسة مقارنة (الجزء الاول). الطبعة الأولى، الكويت: سلسلة عالم المعرفة رقم (70).

(51) جورج غازدا وريموند كورسيني، وترجمة علي حسين حجاج (1986). نظريات التعلم دراسة مقارنة (الجزء الثاني). الكويت: سلسلة عالم المعرفة رقم (108).

(52) جوزيف بوخينسكي، وترجمة محمود حمدي زقزوق (1983). مدخل إلى الفكر الفلسفي. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

(53) جيلفورد، وترجمة يوسف مراد (1983). ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية. الطبعة السادسة. المجلد الثاني. القاهرة: دار المعارف.

(54) حامد عبد السلام زهران (1977). علم نفس النمو: الطفولة. القاهرة: عالم الكتب.

(55) حامد عبد العزيز الفقي (1988). دراسات في سيكولوجية النمو. الطبعة الرابعة. الكويت: دار القلم.

(56) حسان محمد حسان وأخرون (1986). دراسات في فلسفة التربية. القاهرة : جامعة عين شمس.

(57) حسن عيسى وطه امير (1987). مدخل إلى علم النفس بطريقة التعليم المبرمج. القاهرة: دار المعارف.

(58) حسن مختار (1989). الفاعلية في المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة: مكتب الجامعة للخدمات العلمية.

(59) حسين سليمان قورة (1982). الاصول التربوية في بناء المناهج وتنظيماتها. القاهرة: دار المعارف.

(60) حلمي الوكيل وحسين بشير (1990). الاتجاهات الحديثة لتخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. القاهرة: مطبعة حسان.

(61) حلمي الوكيل ومحمد المفتي (1987). اسس بناء المناهج. القاهرة: دار الكتاب الجامعي.

(62) الدمرداش سرحان (1985). المناهج المعاصرة. الطبعة الخامسة. الكويت: مكتبة الفلاح.

(63) ديكارت، وترجمة عثمان أمين (1980). مبادىء الفلسفة. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(64) رافع الزغول وعماد الزغول (2003) . علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.

(65) رالف تايلور، وترجمة احمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر (1982). اساسيات المناهج. القاهرة: دار النهضة العربية.

(66) رجاء أبو علام ونادية شريف (1983). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. الكويت: دار القلم. الكويت: دار السلاسل.

(67) رجب الكلزة وعبد الله ابراهيم (1990) . نظريات المنهج والشخصية المصرية. الاسكندرية: المكتب العربي للطباعة.

(68)رفعت ابراهيم بشير (1987). التغير الاجتماعي والتنمية في دول الخليج العربية. الكويت: دار السلاسل.

(69) سبع أو لبدة (1990). مبادىء القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي. عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

(70) سهيلة محسن الفتلاوي (2003) . كفايات التدريس. عمان: دار الشروق.

(71) سيد ابراهيم الجيار (1974). دراسات في تاريخ الفكر التربوي. الكويت: وكالة المطبوعات.

(72) سيد ابراهيم الجيار (1987). التربية ومشكلات المجتمع. القاهرة: دار غريب للطباعة.

(73) السيد عبد العاطي (1987). صراع الأجيال: دراسة في ثقافة الشباب. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(74) سماح رافع محمد (1986). تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي. بيروت: دار المعارف.

(75) سهام محمد بدر (1995). المرجع في رياض الاطفال. الكويت: مكتبة الفلاح.

(76) شفيق فلاح حسان (1989). اساسيات علم النفس التطوري. الطبعة الأولى، بيروت: دار الجيل.

(77) صالح عبد العزيز (1962). التربية الحديثة. القاهرة: دار المعارف.

(78) صالحة عيسان (1994). الأهداف التربوية وتطبيقاتها العملية. مسقط: جامعة السلطان قابوس.

(79) صلاح مخيمر وآخرون (1984). مدخل إلى سيكولوجية التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(80) طلعت منصور وآخرون (1984). اسس علم النفس العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(81) عادل أبو العز (1986) سلامة (1986). "نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي" رسالة التربية، العدد الرابع، إبريل (نيسان) 1986 ص ص 165 - 177 .

(82) عبد الأمير شمس الدين (1985). الفكر التربوي عند الإمام الغزالي. بيروت: دار إقرأ.

(83) عبد الباسط محمد حسن (1982). علم الإجتماع. القاهرة: مكتبة غريب.

(84) عبد الحليم محمود السيد وآخرون (1990). علم النفس العام. الطبعة الثالثة. القاهرة: مكتبة غريب.

(85) عبد الرحمن بدوي (1985). مدخل جديد إلى الفلسفة. الكويت: وكالة المطبوعات.

(86) عبد الرحمن جامل (2000) . اساسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها. عمان: دار المناهج.

(87) عبد الرحمن نحلاوي (1982). التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة. بيروت: المكتب الإسلامي.

(88) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم (1986). المناهج: اسسها وتنظيماتها وتقويم اثرها. القاهرة: مكتب مصر.

(89) عبد الله جراغ وصالح جاسم (1986). "دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام بالكويت" المجلة التربوية، المجلد الثالث، العدد (11).

(90)عبد الله زاهي الرشدان (1987). المدخل إلى التربية. عمان: دار الفرقان.

(91) عبد الله عبد الدايم (1984). التربية عبر التاريخ من العصور القديمة وحتى اوائل القرن العشرين. بيروت: دار العلم للملايين.

(92) عبد الله محمد إبراهيم (1981). "دراسة تحليلية لامتحانات الثانوية العامة للمواد الفلسفية في ضوء المستويات المعرفية" اطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الاسكندرية.

(93) عبد الله محمد ابراهيم (1985). "نظريات المنهج كمدخل لتقويم وبناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوي" اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

(94) عبد الله محمد ابراهيم (1987). "قضية الانتماء وتحدياتها المستقبلية بالنسبة للمنهج الدراسي". مجلد مؤتمر نحو مشروع تربوي حضاري تربوي لمصر. القاهرة: رابطة التربية الحديثة.

(95) عبد الله محمد ابراهيم (1989). "صناعة واتخاذ القرار في مجال تخطيط المنهج وتطويره: دراسة تطبيقية على مناهج الاجتماعيات بالتعليم الثانوي العماني". المجلد الثاني لمؤتمر نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي. القاهرة: الجامعة العمالية.

(96) عبد الله محمد ابراهيم (1990). "المنهج المدرسي وتحديات المستقبل". مجلة رسالة التربية، العدد الثامن، ص ص 205 - 220 .

(97) عبد الله الوصيف (1979). بحوث في الدراسات القرانية والاجتماعية. تونس: مركز البحوث بكلية الزيتونة للشريعة وأصول الدين.

(98) عبد المجيد نشواتي (1984). علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. عمان: دار الفرقان.

(99) عبد المجيد نشواتي وآخرون (1985). علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. مسقط وزارة التربية والتعليم والشباب.

(100) عجيل جاسم الهاشمي (1980). معالم في التربية. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

(101) عزت جرادات (1984). مدخل إلى التربية. عمان: المكتبة التربوية المعاصرة .

(102) عصام عزت جانو (1988). "كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعّالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل." رسالة الخليج العربي، السنة التاسعة، العدد السابع والعشرون.

(103) علي أحمد مدكور (1991). نظريات المناهج العامة. عمان، الأردن: دار الفرقان.

(104) علي عبد المعطي محمد (1984). قضايا الفلسفة العامة ومباحثها. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(105) عماد الزغول (2003). نظريات التعلم. عمان: دار الشروق.

(106) فاروق محمد العادلي (1989). المدخل الى علم الاجتماع. القاهرة دار الكتاب الجامعي.

(107) فاطمة إبراهيم حميدة (1987). الاهداف التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية. الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(108) فتحي يوسف مبارك (1995). الاسلوب التكاملي في بناء المنهج: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار المعارف.

(109) فكري حسن ريان (1984). التدريس: اهدافه، اسسه، اساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته. الطبعة الرابعة القاهرة: عالم الكتب.

(110) فكري حسن الريان (1999). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. الطبعة الثالثة. الكويت: مكتبة الفلاح.

(111) فؤاد سليمان قلادة (1982). الاهداف التربوية والتقويم. القاهرة: دار المعارف.

(112) فؤاد ابو حطب وآمال صادق (1988). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين. الطبعة الأولى. القاهرة: مركز التنمية البشرية والمعلومات.

(113) فوزي طه ابراهيم (1985). مناهج الغد. الاسكندرية: مطابع محرم.

(114) فوزي طه إبراهيم، ورجب احمد الكلزة (1986). المناهج المعاصرة. مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعي.

(115) ليندا دافيدوف، وترجمة سيد الطواب وآخرون (1983). مدخل إلى علم النفس. الطبعة الثانية. الرياض: دار المريخ للنشر.

(116) مجدي عزيز ابراهيم (1985) . قراءات في المناهج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
(117) ماجد خطايبة (2001). بناء المنهج المدرسي. عمان: دار الشروق.
(118) محمد الجوهري (1982). علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث. القاهرة: دار المعارف.
(119) محمد الحاج خليل (1987). "التقويم الذاتي نوع من أنواع التقويم وغاية من غاياته" مجلة المعلم والطالب، العدد الأول.
(120) محمد حسين آل ياسين (1974). المبادىء الأساسية في طرق التدريس العامة. بيروت: دار القلم.
(121) محمد خليفة بركات (1983). علم النفس التعليمي: الجزء الاول. الكويت: دار القلم.
(122) محمد خليفة بركات (1986). علم النفس التعليمي: الجزء الثاني. الكويت: دار القلم.
(123) محمد الخوالدة (1987). "الأسس الفلسفية للمناهج التعليمية". من منشورات مركز البحث والتطوير التربوي – جامعة اليرموك – إربد/ الأردن.
(124) محمد الخوالدة (1987). "عملية التعلم عند جانييه". من منشورات مركز البحث والتطوير التربوي – جامعة اليرموك – إربد / الأردن.
(125) محمد خير العرقسوسي وآخرون (1983). التعلم نفسياً وتربوياً. الطبعة الثانية. الرياض: دار اللواء.
(126) محمد زياد حمدان (1980). تقييم التعلم: اسسه وتطبيقاته. بيروت دار العلم للملايين.
(127) محمد زياد حمدان (1982). المنهج: اصوله وانواعه ومكوناته. الرياض: دار الرياض للطباعة والنشر.
(128) محمد زياد حمدان (1985). التنفيذ العلمي للتدريس. عمان: دار التربية الحديثة.
(129) محمد زياد حمدان (1988). المنهج المعاصر: عناصره ومصادره وبنائه. عمان: دار التربية الحديثة.
(130) محمد سليمان شعلان وزميلاه (1986). اتجاهات في اصول التدريس. الطبعة الثالثة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
(131) محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبد المقصود الديب (1988). المنهج المدرسي: اسسه وتطبيقاته التربوية. الطبعة السابعة. الكويت: دار القلم.
محمد عبد الرحيم عدس (1998). صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر.
(133) محمد عبد الله البيلي وزميلاه (1997). علم النفس التربوي وتطبيقاته. دبي : مكتبة الفلاح.
(134) محمد متولي قنديل ورمضان مسعد بدوي (2003) . اساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
(135) محمد محمود الحيلة (1999) . التصميم التعليمي: نظرية وممارسة. عمان: دار الفكر.
(136) محمد عبد الله السمان (1981). التربية في القرآن . تونس: دار بو سلامة للطباعة والنشر.
(137) محمد عبد الله الصانع وآخرون (1981). تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية.
(138) محمد عثمان نجاتي (1985). علم النفس في حياتنا اليومية. الطبعة الثانية عشرة، الكويت: دار القلم.
(139) محمد عزت عبد الموجود وآخرون (1981). اساسيات المنهج وتنظيماته. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
(140) محمد عطية الأبراشي (1986). التربية الإسلامية وفلاسفتها. الكويت: دار الكتاب الحديث.
(141) محمد علي أبو ريان (1982). الفلسفة ومباحثها. الاسكندرية، دار الجامعات المصرية.

(142) محمد علي محمد (1981). وقت الفراغ في المجتمع الحديث. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(143) محمد علي محمد وآخرون (1985). المجتمع والثقافة الشخصية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

(144) محمد عماد الدين إسماعيل (1982). النمو في مرحلة المراهقة، الطبعة الأولى، الكويت: دار القلم.

(145) محمد إسماعيل ومحمد غالي (1988). الإطار النظري لدراسة النمو. الكويت: دار القلم.

(146) محمد قطب (1980). منهج التربية الإسلامية: الجزء الأول. بيروت: دار الشروق.

(147) محمد لبيب النجيحي (1981). دور التربية في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول النامية. الطبعة الثانية. بيروت: دار النهضة العربية.

(148) محمد لبيب النجيحي (1987). الاسس الاجتماعية للتربية. الطبعة الثامنة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(149) محمد متولي قنديل ورمضان بدوي (2003). اساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

(150) محمد منير مرسي (1982). تاريخ التربية في الشرق والغرب. القاهرة: عالم الكتب.

(151) محمد منير مرسي (1984). اصول التربية. القاهرة: عالم الكتب.

(152) محمد مهران رشوان (1984). مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

(153) محمد الهادي عفيفي (1982). في اصول التربية. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(154) محمود السروجي وفؤاد أبو حطب (1980). مدخل إلى علم النفس التربوي. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(155) مصباح الحاج عيسى (1981). صياغة الأهداف الادائية (السلوكية). الكويت: المركز العربي للتقنيات التربوية.

(156) مصطفى الخشاب (1977). دراسة المجتمع. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(157) ممدوح الكناني وآخرون (1994). المدخل إلى علم النفس. الكويت: مكتبة الفلاح.

(158) موسى النبهان (2003). اساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان: دار الشروق.

(159) نبيل السمالوطي (1980). التنظيم المدرسي والتحديث التربوي. جدة: دار الشروق.

(160) نجاح يعقوب الجمل (1990). نحو منهج تربوي معاصر. الطبعة الخامسة. عمان: مطابع دار الشعب.

(161) نورمان جرونلند وترجمة احمد خيري كاظم (1984). الأهداف التعليمية: تحديدها السلوكي وتطبيقاتها. القاهرة: دار النهضة العربية.

(162) هنتر ميد، وترجمة فؤاد زكريا (1975). الفلسفة: انواعها ومشكلاتها. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

(163) هولس وزميلاه، وترجمة فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1983). سيكولوجية التعلم. نيويورك: ماكجروهيل للنشر.

(164) واصف عزيز واصف (1986). نظريات المنهج وتطبيقاتها المعاصرة. طنطا، مصر: دار ماهر للطباعة.

(165) وهيب سمعان وآخرون (1985). دراسات في المناهج. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

(166) وليم عبيد (1989). "سياسات المناهج وتطويرها". مجلة التربية الجديدة، السنةالسادسة عشرة، العدد السادس والأربعون، كانون الثاني (يناير) – نيسان (ابريل).

(167) يعقوب حسين نشوان (1992). المنهج التربوي من منظور اسلامي. عمان: دار الفرقان.

(168) يحيى هندام وجابر عبد الحميد جابر (1985). المناهج: اسسها ، تخطيطها، وتقويمها. الطبعة السابعة. القاهرة: دار النهضة العربية.

(169) يوسف قطامي وزميلاه (2002). تصميم التدريس. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر.

(170) يوسف قطامي ونايفة قطامي (2001). سيكولوجية التدريس. عمان: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الأجنبية

(171) Adkins, Dorothy C. (1994). **Test Construction: Development and Interpretation of Achievment Tests.** Fifth Edition. Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(172) Ahmann, Stanley, and Marvin Glock (1981). **Evluating Student Progress: Principles of Tests and Measurements.** Sixth Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(173) Aiken, Lewis R. (1997). **Psychological Testing and Assessment.** Sixth Edition. Boston. Allyn and Bacon.

(174) Airasian, Peter W., and George F. Madaus (1975). "Functional Types of Student Evaluation" In J. Michael Palardy (Editor). **Teaching Today: Tasks and Challenges.** New York: Macmillan Publishing Company.

(175) Alberty, Harold B., and Elsie J. Alberty (1992). **Reorganizing the High School Curriculum.** Seventh Edition. New York: Macmillan Puplishing Company.

(176) Allport, F. H. (1985). **Theoris of Perception and the Concept of Structure.** New York: John Wiley and Sons.

(177) Amidon, Edmund, and Elizabeth Hunter. The Seven Teaching Actitities Defined. "In Anne Richardson Gay, Editor (1973). **Instructional Planning in the Secondary School.** New York: David McKay Company.

(178) Anderson, Lorin W. (Editor) (1984). **Time and School Learning.** London: Crom Helm.

(179) Anderson. Ronald D. (1971) "Developing a Competency For Evaluation in the Classroom. "In James E. Weigand (Editor). **Developing Teacher Competencies.** Englewood Ciliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

(180) Armstrong, David G. (1980). **Social Studies in Secondary Education.** New York: Macmillan Publishing Company.

(181) Banks, James A. and Clegg, Ambrose A. (2002). **Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision Making.** Fourth Edition. Reading, Massachusetts: Addison Vesley Publishing Company.

(182) Baldridge, Victor J. (1980). **Sociology.** Second Edition. New York: John Wiley and Sons.

(183) Barker, Eva L. (1974). Formative Evaluation of Instruction: In W. James Popham (Editor). **Evaluation in Education.** Berkely, California: McCutcheon Publishing Corporation.

(184) Barone, Tom (1982). Insinuated Theory from Curriclum - in - use". **Theory Into Practice** (Winter, 1982), pp. 38 - 43.

(185) Anyon, Jean (1982). "Adequate Social Science, Curriculum Investigations, and Theory". **Theory Into Practice,** (Winter, 1982), pp. 34 - 37.

(186) Beauchamp, George A. (1981).**Curriculum Theory.** Fourth Edotion. Itasca, Illinois: Peacock Company.

(187) Becker, Wesley C. et al. (1995). **Teaching 2: Congnitive Learining and Instruction.** Second Edition. Chicago: Science Research Associates.

(188) Bellack, Arno A. et al. (1977). **Curriculum and Evaluation.** Washington D. C,: American Educational Association.

(189) Belth, Marc (1985). Education as a Discipline. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(190) Beyer, Barry K. (1979). **Teaching Thinking in Social Studies: A Revised Edition.** Columbus, Ohio: Chreles E. Merrill Publishing Company.

(191) Bloom, Benjamin S. et al., editors (1956). **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I: Cognitive Domain.** New York: Longman, Green and Company.

(192) Bloom, Benjamin S. et. al. (1991). **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.** Third Edition New York: McGraw Hill Book Company.

(193) Bohm, David (2003). **Wholeness and the Implicit Order.** Fourth Edition. London: A.R.C. Publishers.

(194) Borich, Gray D. and Kathleen S. Fenton (1999). **The Appraisal of Teaching: Concepts and Process.** Third Edition. Reading, Massachusetts: Addision-Wesley Publishing Company.

(195) Bosner, Fredrick G. (2003). **The Elementary Curriculum.** Fifth Edition New York Macmillan Publishing Company.

(196) Bruner, Jerome S. (1959). **The Process of Education.** Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press.

(197) Bush, Rober N. and Dwight W. Allen (1984). **A New Design for High School Education.** New York: McGraw - Hill Book Company.

(198) Callahan, Joseph. F. and Leonard H. Clark (1988). **Teaching in the Middle and Secondary Schools.** New York: Macmillan Company.

(199) Carroll, John (2000). **Computers and Curriculum Program Development.** New York: Special Resowrce Publican.

(200) Carter, Willian L. and Carl W. Hansen (1973). "Using Evaluation in Daily Teaching" In Ann R. Gayles (Editor). **Instructional Planning In Secondary School.** New York: David McKay Company Inc.

(201) Casciano-Savignano. Jennie C. (1978). **Systems Approach to Curriculum and Instructional Improvement: Middle School to Grade 12.** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(202) Chase, Linwood W. and Martha T. John (1978). **A Guide for the Elementary Social Studies Teacher.** Third Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(203) Child, Dennis (1980). **Applications of Phsychology for the Teacher.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

(204) Child, Dennis (1986). **Psychology and the Teacher.** Fourth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(205) Choate, Joyce S. et. al. (1992). **Curriculum-Based Assessment and Programming.** Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(206) Clark, Leonard H. et. al. (1992). **The American School Curriculum.** New York: Macmillan Book Co.

(207) Clark, Leonard H. and Irving S. Starr (1986). **Secondary School Teaching Methods.** Fifth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

(208) Clark, C., and Yinger, R, (1979). **Three Studies of Teacher Planning.** East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

(209) Conran, Patrica C. (1974). "A Study of Causal and Other Relation-ships Among Leadership, Teacher Variables in Curriculum Engineering. "Unpublished Doctoral Dissertation, North-Western University, Evanston, Illinois.

(210) Cormier, Stephen, and Joseph D. Hagman, (Editor) (1987). **Transfer of Learning: Contemporary Research and Applications.** New York: Academic Prerss Inc.

(211) Cremin Lawrence A. (1976). **Public Education.** New York: Basic Publishing Company.

(212) Cronbach, Lee J. (2001). **Essentials of Psychological Testing.** Seventh Edition. New York: Harper and Row Publishers Company.

(213) David, Jane L. (1981). "Local Uses of Title I Evaluation," **Educational Evaluation and Policy Analysis,** Vol. 3 (January-February).

(214) Davies, Ivor K. (1996) **Objectives in Curriculum Design.** Fourth Edition New York: McGraw-Hill Book Company.

(215) Davis, E. (1999). **Teachers as Curriculum Evaluators.** Sydney: George Allen and Unwin.

(216) Dawson, judith A. and Darrell N. Caulley, (1981). "The Group Interview and an Evaluation Technique in Higher Education," **Educational Evaluation and Policy Analysis,** Vol. 3 (July-August).

(217) De Corte, Erick et al. editors (1987). **Learning and Instruction. Volume 1.** New York: Pergamon Press.

(218) De Landshere, Viviane (1977). "Simpson's Taxonomy" **Evaluation in Education: International Progress,** Vol. 1, No.2.

(219) De Shaw, Byron L. (1988). **Developing Competencies for Individualizing Instruction.** Coumbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(220) Dennison, George (1982). **The Lives of Children Second Edition.** New York: Random House Publishing Company.

(221) Doll, Ronald C. (1982). **Curriculum Improvement: Decision Making Process.** Boston: Allyn and Bacon.

(222) Dunkins, Michael J. and Bruce J. Biddle (1996). **The Study of Teaching.** Third Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(223) Ebel, Robet L. (1998). "The Problem of Evaluation in the Social Studies". In John Jarolimek and Huber M. Walsh (Editors). **Readings for Social Studies in Elementary Education.** Fifth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

(224) Ehman, Lee et al. (1989). **Toward Effective Instruction in Secondary Social Studies.** Third Edition. Boston: Houghton-Mifflin Book Company.

(225) Eisner, Elliot W. (2002) **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.** Fourth Edition New York: Macmillan Publishing Company.

(226) Entwistle, Noel (1981). **Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teacher and Lecturers.** New York: John Wiley and Sons.

(227) Feyereisen, K.V. et al. (1999). **Supervision and Curriculum Renewal: A Systems Approach.** Fourth Edition New York: Appleton-Century Crofts.

(228) Fraser, Dorothy M. (1969). **Social Studies Curriculum Development: Prospects and Problems.** National Council for the Social Studies: 39th Yearbook, Washington D.C.

(229) Foshay, Arthur W. (1969). "Curriculum." In Robert Ebel, editor. **Encyclopedia of Educational Research.** Fourth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

(230) Gagne, Rober M. (1966). "The learning of Principles. "In Herbert J.Klausmeier, and Chester Harris. **Analysis of Concept Learning.** New York: Academic Press.

(231) Gagne, Robert M. (1967). "Curriculum Research and the Promotion of Learning. "In Ralph W. Tyler et. al. **Perspectives of Curriculum Evaluation.** Chicago: Rand McNally Publishing Company.

(232) Gagne, Rober M., and Leslie J. Briggs (1999). **Priciples of Instructional Design.** Fifth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(233) Gagne, Robert M. (1984). **The Conditions of Learning and Theories of Instruction.** Fourth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(234) Gagne, Robert M. (1988). **Principles of Instructional Design.** Third Edition. Chicage: Holt, Rinehart and Winston.

(235) Geva,M. et. al. (2003). **The Primary Curriculum: A Process Approach to Curriculum Planning.** New York: Chapman and Paul.

(236) Gibson, Janice T. (1981). **Psychology for the Classroom.** Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

(237) Glass, Bentley T. (1988). **The Timeless.** Second Edition New York: Basic Publication Company.

(238) Glathorn, Allen A. (1987). **Curriculum Leadership.** London: Scott and Forceman Co.

(239) Good, Carter V. (1999). **Dictionary of Education.** Sixth Edition. New York: McGraw-Hill Book Company.

(240) Good, Thomas L. and Jere E. Brophy (1986). **Educational Psychology.** Third Edition. London: Longman.

(241) Goodwin, Willian L. and Herbert J, Klausmeier (1987). **Facilitating Student Learning: An Introduction to Educational Psychology** Third Edition. New York: Harper and Row Publishers.

(242) Gorow, Frank F. (2003). **The Learning Game: Stategies for Secondary Teachers. Sixth Edition** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(243) Grambs Jean D. and John C. Carr (1991). **Modern Methods in Secondary Education.** Fifth Edition. Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

(244) Grant, John N. (1981) "Student Evaluation and Quantitative History," **The History and Social Science Teacher,** Vol. 16 (Spring) 1981.

(245) Griffiths, Daniel (1964). "Nature and Meaning of Theory. "In the **63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Chicago: University of Chicago Press.

(246) Gronlund, Norman E. (1988). **Measurement and Evaluation in Teaching** Fourth Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall Inc.

(247) Gronlund, Norman E. (1984). **Individualizing Classroom Instruction. Third Edition** New York: The Macmillan Publishing Company.

(248) Gronlund, Norman E. (1977). **Constructing Achievement Tests.** Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall Inc.

(249) Gronlund, Norman E. (1987) **Stating Objectives for Classroom Instruction.** Third Edition New York: The Macmillan Publishing Company.

(250) Guenther, John E., and Patricia A. Hansen (1974). **Writing Objectives for Learning Packages.** Lawrence, Kansas: The University of Kansas at Lawrence.

(251) Gullickson, Arlen R. (1985). "Student Evaluation Techniques and Their Relationship to Grade and Curriculum." **Journal Of Educational Research,** Vol. 79, No 2 (November-December).

(252) Gump. Paul (1967) "The Classroom Behavior Setting: its Nature and Relaxation to Student Behavior:. Unpublished Material. Lawrence, Kansas: University of Kansas. ERIC ED 0115515..

(253) Hafner, Lawrence E. (1997). **Developing Reading in the Middle and Secondary Schools? Foundations, Strategies and Skills for Teaching.** New York: Macmillan Publishing Company.

(254) Hammersley, Martyn and Andy Hargreaves (1983). **Curriculum Practice.** London: The Folmer Press.

(255) Hass, Glen (2003). **Curriculumm Planning: A New Approach.** Sixth Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(256) Hendrikz, E, (1986). **Introduction to Educational Psychology.** London: Macmillan Publishers.

(257) Hirst, Paul H. (1994). **Knowledge and the Curriculum.** London: Routledge Publishing Co.

(258) Holland, James G. et al. (1988). **The Analysis of Behavior in Planning Instruction.** Third Edition. Reading, Massachusetts: Adison-Wesley.

(259) Hoover, Kenneth, H. (1984). **The Elements of Social Scientific Thinking.** New York: Martin Press.

(260) Hoover, Kenneth H. and Paul M. Hollignsworth (1978). **A Handbook for Elementary School Teachers.** Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(261) Hunkins, Francis P. (1967). "Rationales for Testing in the Social Studies". **Social Education,** Vol. 40 (November-December).

(262) Inlow, G.M. (1995). **The Emergent in Curriculum.** Fourth Edition. New York: John Wiley.

(263) Jackson, Phillip W. (1986). **Life in Classrooms.** New York, Holt, Rinehart and Winston.

(264) Jacobsen, David et al. (1985). **Methods for Teaching: A Skills Approach.** Second Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(265) Jarolimek, John (1997). **Social Studies Competencies and Skills: Learning to Teach as an Intern.** Fifth Edition New York: Macmillan Publishing Company.

(266) Jarolimek, John (1995). **Social Studies In Elementary Education.** Nineth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

(267) Johnson, Doyle P. (1981). **Sociological Theory.** New York: John Wiley and Sons.

(268) Johnson, Mauritz (1967). "Definitions and Models in Curriculum". **Educational Theory,** Vol. 17 (April, 1967), p. 127.

(269) Kaltsounis, T. (1999) **Teaching Social Studies in Elementary School.** Fourth Edition.Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

(270) Kandele, I.L. (1997). **Conflicting Theories of Education.** New York: Macmillan Publishing Co.

(271) Karmel, Louise J., and Marylin O. Karmel (2002). **Meassurement and Evaluation in the Schools.** Seventh Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

(272) Kelly, A.V. (1982). **Knowledge and Curriculum Planning.** London: Harper and Row Publishers.

(273) Kelly, A.V. (1997). **The Curriculum: Theory and Practice.** Fifth Edition. New York: Harper and Row Publishers.

(274) Kemp. Jerold E. (1977). **Instructional Design: A Plan for Unit and Course Development.** Belmont, California: Fearon Pittman.

(275) Kenworthy, Leonard S. (2001). **Guide to Social Studies Teaching.** Seventh Edition. Belmont, california: Woodsworth Publishing Company.

(276) Kenworthy, Leonard S. (1991). **Social Studies fot the Nineties in Elementary and Middle Schools.** Fourth Edition. New York: John Wiley.

(277) Kerr, J.F. (1996). **Changing the Curriculum.** .Fourth Edition. London: University of London Press.

(278) Kibler, Robert J. et al. (1981). **Objectives for Instruction and Evaluation.** Second Edition. Boston: Allyn and Baxon.

(279) Kim, Eugene C., and Richard D. Kellough (1999). **A source Guide for Secondary School Teaching.** Fourth Edition New York: The Macmillan Publishing Company.

(280) Kissock, Craig (1981). **Curriculum Planning for Social Studies Teaching.** New York: John Wiley and Sons.

(281) Kliebard, Herbert M. (1977). Curriculum Theory: Give me a (for instance)." **Curriculum Inquiry**, pp. 257 - 268.

(282) Kindred, Leslie W. et al. (1981). **The Middle School Curriculum: A Practioner's Handbook.** Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(283) Klein, Stephen B. (1987). **Learning: Principles and Applications.** New York: McGraw-Hill Book Company.

(284) Krathwohl, David R. et al. (1964). **Taxonomy of educational Goals: Handbook II Affective Domain.** New York: David Mackay Book Company.

(285) Krugg, Edward A. (1956). **Curriculum Planning.** New York: Haper and Row Publishers.

(286) Lawton, Denis et al. (1978). **Theory and Practice of Curriculum Studies.** London: Routledge and Kagan.

(287) Leonard, Joan M. et al. **General Methods of Effective Teaching: A Practical Approach.** Third Edition New York: Thomas Y. Crowell Company.

(288) Linder, Fredric and James McMillan (1990). **Educational Psychology.** Guilford, Connecticut: The Dushkin Publishing Group Incorpo-ration.

(288) Macdonald, James B. (1965). "Educational Models for Instruction". In James B. Macdonald (Editor). **Theories of Instruction.** Washington D. C: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

(290) Macdonald, James B. (1978). "Curriculum Theory" In Gress and Purpel - Editors (1978). **Curriculum: An Introduction to the Field.** Berkeley, California: McCutcheon Publishing Co.

(291) McCutcheon, G. (1980). "How Elementary Teachers Plan Their Courses." **Elementary School Journal,** Vol. 81.

(292) Mckean, Robert C. (1991). **Principles and Methods in Secondary Education.** Fourth Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(293) McKenzie, Gary R. (1980). "The Importance of Teaching Facts in Elementary Social Studies" **Social Education,** Vol. 44, (October).

(294) Manning, Duane (1992). **Toward a Humanistic Curriculum.** Third Edition. New York: Harper and Row Publishers.

(295) McCutcheon, Gail (1982). "What in the World Is Curriculum Theory". **Theory Into Practice** (Winter, 1982), pp. 18 - 22.

(296) Marshall, John Clark, and Loyde W. Hales (1995). **Classroom Test Construction.** Third Edition Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

(297) Mehrens, Willian A., and Lehmann, levin J. (1998). **Measurement and Evaluation in Education and Psycholgy.** Fifth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(298) Merrill, M. David, and Robert D. Tennyson (1977). **Teaching Concepts: An Instructional Desing Guide.** Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

(299) Mints, A. (1979). "Teacher Planning: A Simulation Study". Unpublished Doctoral Dissertation, Syracuse University.

(300) Montague, Earl J. (1987). **Fundamentals of Secondary Classroom Instruction.** Columbus: Ohio: Merrill Company.

(301) Morphet, Edgar L. et al. (1988). **Planning and Providing for Excelence in Education.** Third Edition New York: Citation Press.

(302) Mortimore, Jo, and Peter Mortimore (1986). **Secondary School Examinations.** New York: Macmillan.

(303) Naylor, David T. and Richard A. Diem (1987). **Elementary and Middle school Social** Studies. New York: Random House.

(304) Nicholls, Audrey, and Haward Nicholls (1999). **Developing a Curriculum: A Practical Guide.** Third Edition. London: George Allen and Unwin.

(305) Nicholls, A. and Nicholls, S.H. (2003). **Developing a Curricculum.** Third Edition. London: George Allen and Unwin.

(306) Nisbet, John and Janet Shucksmith (1986). **Introduction to Educational Measurement.** Third Edition. Boston: Houghton-Mifflin Company.

(307) Nussel, Edward J. et al. (1993). **The Teacher and Individually Guided Education.** Third Edition. Reading, Massachusetts: Addison Wesley Publishing Company.

(308) Oettinger, Anthony G. (1986). **Run Computer Run.** Second Edition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

(309) Okunratifa, P. Olatunde (1981). "Evaluation in Social Studies". In Howard D. Mehlinger (Editor). **Unesco Handbook for Teaching of Social Studies.** London: Crom Helm Ltd.

(310) Oliva, Peter F. (1994). **The Secondary School Today.** Third Edition Cleveland, Ohio: The World Publishing Company.

(311) Oliver, Albert i. (1973). "Activities" In Anne Richardson Gayles (Editor). **Instructional Planning in the Secondary School.** New York: David McKay Company Inc.

(312) Orlich, Donald C. et al (1984). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction.** Second Edition. Lexington. Massachussetts: D. C. Heath and Company.

(313) Ornstein, Allen and Francis Hunkins (1988). **Curriculum: Foundations, Principles and Issues.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall Inc.

(314) Orlosky, Donald E. and B. Othanel Smith, Editors (1998). **Curriculum Development: Issues and Insights.** Third Edition Chicago: Rand McNally Publishing Company.

(315) Owen, J.G. (2003). **Management of Curriculum Demelopment.** Boston: Bell & Howell Co.

(416) Partin, Ronald L. (1976). The Instructional Effectiveness of Random, Logical and Ordering Theory Generated Learning Hierarchies. Paper Presented at the Annual Meeting of the A.E.R.A. San Francisco, April, 1976.

(317) Peters, Eleen, and Michael Zeikey (1977) ."Evaluation and Testing. "In James E. Davis and Francis Haley (Editors). **Planning a Social Studies Program.** Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium.

(318) Peterson, P. et al. (1962). "Teacher Planning, Teacher Behavior, and Student Achievement" **American Educational Research Journal,** Vol. 15.

(319) Phenix, Phillip H. (1992). "Realms of Meaning" In A Harry Passow (Editor). **Curriculm Crossroads.** Fifth Edition. New York: New Teachers Colege Press.

(320) Phillips, Ray, C. (2003). **Evaluation in Education.** Fifth Edition Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

(321) Pierce, Walter D., and Michael D. Lorber (1997). **objectives and Methods for Secondary Teaching.** Fourth Edition Englewood Cliffs, New Jersy: Prentic - Hall Inc.

(322) Plews, Ian et al. (1984). **Publishing School Examination Results:** A Discussion. London: Institue of Education. Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice-Hall Inc.

(323) Popenfus, John R., and Louise V. Paradise (1978). "Social Studies Objectives in Theory and Practice. "**The Social Studies,** Vol. 69 (September-October).

(324) Popham, W.J. (1969). **Instructional Objectives,** Chicago: Rand McNally Book Company.

(325) Popham, W.J. and Eva l. Baker (1970). **Systematic Instruction.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentic-Hall Inc.

(326) Popham, W. James, Editor (1974). **Evaluation in Education: Current Applications.** Berkely, California: McCutcheon Publishing Corporation.

(327) Popham, William J. (1975). **Educational Evaluation.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

(328) Posner George J. and alen N. Rudnitsky (1978). **Course Design.** New York: Longman Publishing Company.

(329) Pratt, David (1994). **Curriculum: Design and Development.** Third Edition. New York: Harcout, Brace, Jovanovich.

(330) Printe, Murray (2003). **Curriculum Development and Design.** Third Edition. New York: Allen and Unwin Co.

(331) Raths, Louis E. et al. (1986). **Teaching for Thinking: Theories, Strategies and Activities for the Classroom.** New York: Columbia University Press.

(332) Revicki, D. A. et al. (1981). "Models for Measuring Program Implement: A Review and Critique. "**Journal of Curriculum Studies,** Vol. 31 (January - March).

(333) Richmond, W.K. (2002). **The School Curriculum.** Fifth Edition. London: Methuen Publishing Company.

(334) Rosenshine, Barak (1971). **Teaching Behaviors and Student Achievement.** London: National Foundation for Edcational Research.

(335) Rugg, Harold (1968). **Foundations for American Education.** New York: Harcourt, Brace and Jovanovich.

(336) Ruggiero, Vincent Ryan (1988). **Teaching Thinking Across Curriculum.** New York: Harper and Row Publishers.

(337) Salvin, Robert E. (1986). **Educational Psychology:** Theories Into Practice. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.

(338) Saylor. J. Galen & William Alexander (1974). **Planning Curriculum for Schools.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

(339) Saylor, John Galen (1981). **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.** Fourth Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

(340) Sax. Gibert (1980). **Priciples of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.** Second Edition. Belmont California: Wadsworth Publishing Company.

(341) Scanell, Dale P. and Dick B. Trale (1975). **Testing and Measurement in the Classroom.** Boston: Houghton-Mifflin Company.

(342) Schiro, Michael (1978). **Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate.** Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

(343) Schubert, Willian H. (1996). **Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility.** Third Edition. New York: Macmillan Book Co.

(344) Schwab, Joseph (1970). **The Practical: A Language for Curriculum.** Washington, D.C.: N.E.A.

(345) Schwab, Joseph J. (1962). "The Concept of Structure of a Discipline." **The Educational Record,** Vol. 43 (July).

(346) Seif, Elliot (1977). **Teaching Significant Social Studies in the Elementary School.** Chicago: Rand McNally College Book Company.

(347) Shapovolenko, S.G. (1989). **Polytechnical Education in the Soviet Union.** Amsterdam: UNESCO Press.

(348) Short, Edmund. Editor (1991). **Forms of Curriculum Inquiry.** New York: State Univ. of New York Press.

(349) Sistrunk, Walter E. and Robert C. Maxon (1992). **A Practical Approach to Secondary Social Studies.** Third Edition Dubuque, Iowa:WM.C. Brown Company Publishers.

(350) Skinner, B. F. (1953). **Science and Human Behavior.** New York: Macmillan Publishing Book Company.

(351) Skinner, B. F. (1958). **Verbal Behavior.** New York: Appleton Century-Crofts Company.

(352) Skinner, B. F. (1968). **The Technology of Teaching.** New York: Alfred A. Knopf Company.

(353) Smith, Fred M. and Sam Adams (1972). **Educational Measurement for the Classroom Teacher.** Second Edition. New York: Harper and Row Publishers.

(354) Slattery, Patrick (1996). **Curriculum Development in the Postmodern Era.** New York: Taylor and Francis Co.

(355) Smith, James A. (1979). **Creative Teaching of the Social Studies in the Elementary School.** Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.

(356) Smith, E. et. al. (1988). **Fundamentals of Curriculum Development.** New York. Harcourt, Brace and Jovanovich Inc.

(357) Stones, E. (1979). **Psychopedagogy: Psychological Theory and the Practice of Teaching.** London: Methuen and Company Limited.

(358) Stufflebeam, Daniel L. (1974). Alternative Approaches to Educational Evaluation: A Self Study Guide for Educators. "In W. James Popham (Editor). **Evaluation In Education: Current Applications.** Berkeley, California: McCutcheon Publishing Company.

(359) Suhor, Charles (1985). "Objective Tests and Writing Samples: How Do They Affect Instruction In Composition" **Phi Delta Kappan,** Vol. 66, No9. (May).

(360) Taba, Hilda (1962). **Curriculum Development: Theory and Practice.** New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

(361) Taba, Hilda et al. (1971). A **Teacher's Hanbook to Elementary Social Studies: An Inductive Approach.** Reading, Massachusetts: Addison-Welsey Publishing Company.

(362) Tabachnick, Robert and Zeichner, Kenneth (1991). **Issues and Practices in Inquiry Oriented Teacher Education.** New York: The Falmer Press.

(363) Tanner, Daniel (1972). **Using Behavioral Objectives in the Classroom.** Englewood Cliffs: Prentic-Hall Inc.

(364) Tanner, Daniel and Laurel N. Tanner (1994). **Curriculum Development: Theory Into Practice.** Third Edition. Columbus, Ohio: Merrill Co.

(365) Taylor, Philip H. Editor (1986). **Recent Developments in Curriculum Studies.** Phill adelphia: NFER-NELSON Company.

(366) Thorndike, Robert L. and Elizbaeth Hagen (1997). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education.** Fifth Edition. New York: John Wiely and Sons.

(367) Tiedt, Iris M. et. al. (1989). **Teaching Thinking in K-12 Classroom: ideas, Activities and Resources.** Boston: Allyn and Bacon.

(368) Tomlinson, Peter, and Quinton, Margret, Editors (1986). **Values Across the Curriculum.** London: The Falmer Press.

(369) Torrance, E. P. and R. E. Myers (1973). **Creative Learning and Teaching.** New York: John Wiley and Sons.

(370) Tuchman, Bruce W. (1999). **Evaluating Instructional Programs.** Third Edition. Boston: Allyn and Bacon Company.

(371) Tyler, Louice L. (1978). "Curriculum Evaluation and Persons". **Educational Leadership,** Vol. 35 (January).

(372) Tyler, Ralph W. (1976). "The Curriculum: Then and Now". In Edmund C. Short, and George D. Marconnit (Editors). **Contemporary Thought on Public School Curriculum.** Dubuque, lowa:WM. C. Brown Company Publishers.

(373) Tyler, Ralph W. (1981). **Basic Priciples of Curriculum and Instruction.** Tenth Prenting Chocago: The University of Chicago Press.

(374) Vallance, Elizabeth (1982). "The Practical Uses of Curriculum Theory". **Theory Into Practice** (Winter, 1982), pp. 4 - 10.

(375) Van Mannen, Max (1982). "Edifying theory: Serving the Good". **Theory Into Practice,** (Winter, 1982), pp. 44 - 49.

(376) Vargas, Julie S. (1972). **Writing Worthwhile Behavioral Objectives.** New York: Harper and Row Publishers.

(377) Urbanik, Mary K. (2002). **Curriculum Planning and Teaching.** New York: Rowman and Littlefield.

(378) Warwick, David (1987). **The Modern Curriculum.** London: Basil Blackwell Company.

(379) Weinstein, Claire E. et al., Editors (1988). **Learning and Study Strategises.** New York: Academic Press Incorporation.

(380) Wheeler, D. K. (1979). **Curriculum Process.** London: Hodder and Stoughton Company.

(381) White, J. P. (1973). **Towards a Compulsory Curriculum.** London: Routledge and Kegan Paul Company.

(382) White, Mary Alice, Editor (1987). **What Curriculum for the Information Age.** Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

(383) Wiles, Jon, and Joseph Bondi (2001). **Curriculum Development: A Guide to Practice.** 383 Edition Columbus, Ohio: Carles E. Merril Publishing Company.

(384) Wilhelms, Fred T. (1977). "Evaluation as Feedback" In Richard Hooper (Editor). **The Curriculum: Context, Design and Development.** Edinburgh, Scotland: Oliver and Boyd.

(385) Willams, Paul L. (1980). "Improving Testing in the Social Studies: Methodological Issues" In Williams, Paul L. and Jerry R. Moorer (Editors). **Criterion-Rererenced Testing for the Social Studies.** Washington C.C.: (National Council for the Social Studies).

(386) Weimer, Maryellen G., Editor (1987). Teaching Large Classes. Sän Froncisco: Josey-Bass Inc.

(387) Weimer, Maryellen (1990). **Improving College Teaching: Strategies for Developing Instructional Effectiveness.** San Francisco: Jossey-Bass Puslishers.

(388) Wiseman, Stephen, and Douglas Pidgeon (2003). Curriculum Evaluation. Sixth Edition, London: N.F.E.F. Publishing Company.

(389) Wood, Susan (1971). "An Evaluation of Acheivement Tests in Georgraphy" In Dana G. Kurfman (Editor). **Evaluation in Geographic Education.** The 1971 Yearbook of National Council for Geographic Education. Belmont, California: Fearon Publishers.

(390) Wolfson, Bernice J. (1985). "Psychological Theory and Curriculum Thinking". In A. Molnar (Editor). **Current Thought on Curriculum.** Alexandria, Virginia: A S C D. pp. 53 - 72.

(391) Worthen, Blain R., and James R. Sanders (1973). **Educational Evaluation: Theory and Practice.** Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

(392) Wragg, E. C. (1948). **Classroom Teaching Skill.** London: Croom Helm Company.

(393) Zacharias, Jerold (1964) "The Requirements for Major Curriculum Revision" In Robert Health (Editor) **New Curricula.** New York: Harper and Row Publishers.

.(392) Zais, Robert S. (1976) **Curriculum: Principles and Foundations.** New York: Harper and Row Publishers.



المنهج
المدرسي المعاصر

يمتاز هذا الكتاب التربوي المتخصص في المناهج بالصفات الآتية:

1- اشتماله على عشرة فصول مهمة ذات علاقة وثيقة بتعريفات المنهج المدرسي، القديمة والحديثة، وأسسه المتمثلة في (الأساس الفلسفي، والأساس الإجتماعي، والأساس النفسي، والأساس المعرفي) وعناصره الخمسة التي تتلخص في (الأهداف، والمحتوى، والخبرات، والتدريس، والتقويم) وبواقع فصل واحد لكل موضوع من هذه الموضوعات العشرة.

2- تعرضه لموضوع بالغ الأهمية من الناحية النظرية ركز عليه الفصل الحادي عشر ويدور حول نظرية المنهج من حيث إطارها ومعناها ووظائفها ونظرياتها العامة المتمثلة في النظرية الجوهرية والنظرية الموسوعية والنظرية البراجماتية والنظرية التطبيقية والتوجهات المستقبلية للمنهج المدرسي.

3- اهتمامه بالمناهج المدرسية المنبثقة عن نظريات المنهج والتي تشتمل على أربعة عشر نموذجاً عالمياً مشهوراً من بينها نماذج تايلر، ومكدونالد، وجونسون، وتابا وويلسون، وجريفز، ولاوتون، وزايس، وتانر، وتناولها الفصل الثاني عشر.

4- تركيزه على عمليتين مهمتين للمشتغلين في علم المناهج والمطبقين لهما في المدارس، وهما :عملية تخطيط المناهج وعملية تطويرها والتي دار حولها الفصل الثالث عشر والفصل الرابع عشر، حيث تم توضيح خطواتهما ومبرراتهما وصناعة القرار فيهما.

5- عدم اغفال تحديات العصر وما تتركه من آثار على المنهج المدرسي ولا سيما تحدي الإنفجار المعرفي والمعلوماتي، وتحدي القيم، وتحدي الإنتاج، وتحدي التفكير العلمي ، وتحدي العولمة وإرهاب الأفراد و الدول، وسياسة القطب الواحد ، وعالج ذلك كله الفصل الخامس عشر.

6- وجود مئات الأمثلة من البيئة التربوية العربية لتوضيح مختلف موضوعات الكتاب وفـ

7- وجود قائمة كبيرة جداً من المراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بالمناهج وتخطـ ت الأربعماية مرجع.

ISBN 9957-07-402-4

9 789957 074029


دار الفكر
ناشرون وموزعون
www.daralfiker.com